



Significados Atribuídos à Escola por Jovens do 9º ano de um Contexto TEIP

Patrícia Alexandra Pereira Ribeiro

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação sob orientação da Professora Doutora Preciosa Fernandes.

Outubro 2013

Resumo

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, lançados em 1996, têm constituído uma via através da qual o poder político tem legitimado uma atenção a questões de igualdade, proporcionando às escolas inseridas em contextos desfavorecidos recursos adicionais, de ordem técnica pedagógica e material. Todavia, quer estudos já realizados (Canário, 2001; Quaresma, Abrantes e Lopes, 2012) quer uma análise dos enunciados dos diplomas legais que regulamentam as três gerações TEIP (a última iniciada em 2011/2012) revelam que os pressupostos que estiveram na origem desta medida continuam a estar na esfera do desejo e que alguns/mas jovens continuam a manter com a escola uma relação de *estranheza* (Silva, 2004) e de desmotivação, face às experiências formativas que ela lhes oferece. Com o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, e a permanência na escola de jovens/alunos/as até aos 18 anos, esta situação poderá tender a acentuar-se, sobretudo se as escolas não repensarem o currículo, e os processos do seu desenvolvimento, promovendo por exemplo, dinâmicas de *contextualização curricular* (Fernandes et al, 2013) que liguem a “vida da escola” à “vida dos/as alunos/as” e fomentem um maior envolvimento e corresponsabilização dos/as jovens nos seus processos formativos. Acredita-se que este será um caminho para que alguns/mas jovens se reconciliem com a escola e outros/as se sintam mais motivados/as e estimulados/as para aprender.

É no quadro destas ideias que se situa o presente estudo. Tendo consciência de que jovens oriundos de meios mais desfavorecidos tendem a revelar uma menor proximidade com os códigos e com as lógicas escolares (Bernstein, 1982), procurámos através de um *estudo de caso*, investigar a relevância que um grupo de jovens/alunos/as atribui à escola no desenvolvimento dos seus processos de socialização, e na relação que estabelecem com os saberes escolares.

Realizaram-se *grupos de discussão focalizada* com 19 jovens/alunos/as inseridos/as num contexto TEIP do grande Porto, e que se encontrava no ano 2012-2013 a frequentar o 9º ano de escolaridade. Os dados foram organizados em duas categorias de análise - *os espaços de lazer/ redes de socialização* e *a relação com os saberes escolares* - e analisados recorrendo à análise de conteúdo. Os resultados apontam para uma valorização dos momentos de convivialidade evidenciando-se uma sobreposição do *papel de jovem* ao *papel do/a aluno/a*. Muitos/as destes/as jovens encaram a escola e os conhecimentos que adquirem como relevante para lhes permitir obter um diploma e posteriormente um emprego. No entanto, não evidenciam grandes relações entre o que aprendem dentro da sala de aula e as suas experiências quotidianas.

Abstract

Educational Areas of Priority Intervention (EAPI), started in 1996, have been a way through which political power have drawn attention to equality issues, providing underprivileged schools with additional resources, namely technical and pedagogical materials. However, both previous studies (Canário, 2001; Quaresma, Abrantes e Lopes, 2012) and an analysis of the statements of the law regulating the three EAPI generations (the last one started in 2011/2012) show that the assumptions which led to the foundation of this measures, are still not effectively implemented. At the same time, some students still have a relationship with the school based on *strangeness* (Silva, 2004) and demotivation, given the formative experiences that the school itself has been offering them. The extension of mandatory education to twelve years old, and also the permanence of students up to 18 years old at school, will eventually contribute to accentuate this situation, especially if schools do not rethink their curricula, and its process of development, such as promoting dynamics of curricular contextualization (Fernandes et al, 2013) which might be able to connect the school life to the life of the students and encourage a greater involvement and co-responsibility of this young people in their formative processes. It is believed that this may be a way for some of them to reconcile with school, and for others to feel more motivated and encouraged to learn.

The present study lies within the framework of these ideas. Being aware that young people from poorer backgrounds tend to show a weaker proximity to the school codes and logic, (Bernstein, 1982) we tried to investigate, through a case study, the relevance that a group of young people/ students give to the school, concerning the development of their socialization processes, as well as the relationship they establish with school knowledge.

We organized discussion focused groups with 19 students already in the EAPI context in Oporto, who were attending the 9th grade in the school year 2012-2013. The gathered data were sorted into two categories of analysis: leisure/ socializing networks and relationships with school knowledge. These data were then scrutinised using content analysis. The results point to an appreciation of the moments of conviviality, being evident the overlapping role of the adolescent/youngster, to the detriment of the student role. Many of these students face school and the knowledge they acquire there as relevant to enable them to easier get a degree and then a job. However, they do not reveal an awareness of the relation between what they learn in the classroom and their everyday experiences.

Resumé

Les Territoires Éducatifs d'Intervention Prioritaire (TEIP), lancés en 1996, ont constitué une voie à travers laquelle le pouvoir politique a légitimé une attention aux questions d'égalité, en proportionnant aux écoles insérées dans des contextes défavorisés des ressources additionnelles, d'ordre technique pédagogique et matériel. Toutefois, or les études déjà réalisées (Canário, 2001; Quaresma, Abrantes e Lopes, 2012) or une analyse des énoncés des diplômes légaux qui régissent les trois dérations TEIP (la dernière initiée en 2011/2012) révèlent que les hypothèses qui ont été l'origine de cette mesure continuent à être dans la sphère du désir et que quelques jeunes continuent à maintenir avec l'école une relation d'*étrangéité* (Silva, 2004) et de démotivation, face aux expériences formatives qu'elle leur offre. Avec l'élargissement de la scolarité obligatoire envers les douze ans, et la permanence des jeunes/élèves jusqu'aux 18 ans, cette situation peut avoir tendance à s'accroître, surtout si les écoles ne repensent pas le programme d'études et les processus de son développement, promouvant par exemple, la dynamique de *contextualisation scolaire* (Fernandes et al, 2013) qui lie "la vie de l'école" aux élèves et fomentent un plus grand engagement et une responsabilisation mutuelle des jeunes dans leurs processus formateurs. On croit que ceci sera un moyen pour que certains/aines jeunes soient réconcilié(e)s avec l'école et d'autres se sentent plus motivé(e)s et stimulé(e)s à apprendre.

C'est dans le cadre de ces idées que se localise la présente étude. En ayant conscience que les jeunes ressortissants des milieux plus défavorisés ont tendance à révéler une plus petite proximité avec les codes et avec les logiques scolaires, (Bernstein 1982) on cherche, par une étude de cas, examiner la pertinence qu'un groupe de jeunes/ d'étudiants attribuent à l'école dans le développement de leurs processus de socialisation et dans la relation qu'ils établissent avec les connaissances scolaires.

On a fait des groupes de discussion focalisée avec 19 jeunes / élèves insérés dans un contexte TEIP du grand Porto pour l'année 2012-2013 et qui fréquentaient la 9ème année d'enseignement. Les données ont été organisées en deux catégories d'analyse -*les espaces de loisir / réseaux de socialisation et la relation avec les connaissances scolaires*- et analysés en utilisant l'analyse de contenu.

Les résultats semblent une valorisation des moments de convivialité, soulignant, en particulier, un recouvrement du rôle du jeune élève. Beaucoup de ces jeunes envisagent l'école et les connaissances qu'ils acquièrent comme pertinentes pour leur permettre d'obtenir un diplôme et plus tard un emploi. Cependant, ils ne font pas de grandes relations parmi ce qu'ils apprennent en classe et leurs expériences quotidiennes.

Agradecimentos

Ao longo deste percurso muitas vezes conturbado, pautado por vezes por algumas dificuldades e insegurança, dirijo, em primeiro lugar, os meus mais sinceros agradecimentos à professora Doutora Preciosa Fernandes, a pessoa que orientou de forma tão profissional e humana este trabalho, e que tão bem me ajudou a ultrapassar os momentos de incerteza inerentes a um trabalho desta dimensão.

À Isabel, pelo acompanhamento nestes dois anos de mestrado, agradeço profundamente todo o carinho e apoio que me entregou, a energia positiva e a coragem que me transmitiu nos momentos em que mais precisei e que tornaram possível este trabalho.

Os mais sinceros agradecimentos à escola em que realizei este estudo, que sempre se mostrou disponível para trabalhar comigo e me abriu todas as portas necessárias durante este processo, e naturalmente aos jovens e às jovens que simpática e ativamente participaram neste trabalho, e sem os quais seria impossível realizá-lo.

Gostaria também de agradecer aos/às meus/minhas colegas de mestrado, Jorge, Carla, Ana Luísa, Tiago Pinto, Tiago Freires, Hugo, Telma, Leonel, pela partilha de aprendizagens e experiências, pela busca de soluções em conjunto, e pela constante simpatia.

Não poderia esquecer o meu sincero agradecimento ao professor Doutor João Caramelo, pelas longas conversas, pelo tempo que investiu comigo e pelo interesse nas Ciências da Educação que despertou em mim.

A todos os/as professores/as que ao longo da minha vida, de uma maneira ou de outra, me fizeram crescer pessoal e, acima de tudo, profissionalmente, o meu muito obrigada.

Aos meus pais e restante família por me motivarem e me acompanharem em todas as minhas decisões.

À Gabriela e à Daniela por me lembrarem que estou na profissão certa, pela companhia nos tempos de maior pressão, e por toda a dedicação que me ofereceram, e por terem-no feito sempre com um sorriso.

Apesar dos tempos difíceis que se fazem sentir, nos dias que correm, nas escolas por todo o país, alimento a minha vontade em crescer como professora no pensamento de Aristóteles, *A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces*, e o meu grande objetivo neste trajeto é o de poder vir a colher, orgulhosamente, estes frutos.

Índice Geral

Resumo	3
Abstract.....	4
Resumé	5
Agradecimentos	7
Índice Geral.....	9
Abreviaturas.....	12
Índice de Quadros.....	12
Introdução	13
Da construção da Problemática... ..	15
Enquadramento Teórico.....	19
Capítulo I. Juventude(s) e Culturas Juvenis	21
Notas introdutórias.....	21
I.1 Juventudes e culturas juvenis: uma abordagem a partir de diferentes perspetivas	21
Capítulo II. A Escola como Espaço Intercultural.....	26
Notas introdutórias.....	26
II.1 A diversidade cultural dos/as jovens/alunos/as: implicações para a escola e para o currículo	26
II.2. Espaços escolares como tempo de lazer e de socialização	32
II.3. Os Jovens na relação com a escola e com os saberes.....	35
Capítulo III. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: origem, princípios, fundamentos e influências internacionais.....	41
Notas introdutórias.....	41
III.1. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: uma contextualização com base nos discursos legislativos	41

III.1.1. Dos princípios regulamentadores dos TEIP à desocultação de ambiguidades e tensões: cruzando discursos legais com discursos académicos	44
III.2. Influências internacionais nas políticas educacionais portuguesas: breve contextualização	49
Enquadramento Metodológico.....	53
Capítulo IV. Opções e Procedimentos Metodológicos	55
Notas introdutórias.....	55
IV.1. Paradigma qualitativo da investigação.....	55
IV.2. Objetivos e questões orientadoras da pesquisa.....	56
IV.3 Estudo de caso	57
IV.4.Técnicas de recolha e de análise dos dados	59
IV.4.1. Grupos de discussão focalizada	60
IV.4.2. Notas de terreno.....	62
IV.4.3. Análise documental	62
IV.5. A Análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação	63
IV.6. Procedimentos Metodológicos	64
IV.6.1 Contexto de investigação	64
IV.6.2. Participantes no estudo	66
IV.6.3. Desenvolvimento dos grupos de discussão focalizada	68
IV.6.4. Notas de terreno.....	71
IV.6.5. Organização da informação e definição das categorias de análise....	71
IV.6.6. Questões éticas.....	74
Apresentação e Análise dos dados	77
Capítulo V. Apresentação e Análise dos Dados	79
Notas introdutórias.....	79
V.1. A escola como espaço de lazer e de redes de socialização	80
V.2. A Escola como espaço de relação com os saberes	96

Considerações Finais.....	112
Bibliografia	119
Legislação Consultada	126
Anexos.....	I
Anexo I – Pedidos de Autorização para a Investigação.....	III
Anexo II – Guiões orientadores dos Grupos de Discussão	V
Anexo III – Notas de Terreno	VII
Anexo IV – Transcrição de um Grupo de Discussão Focalizada	XI
Anexo V – Grelhas de Análise de Conteúdo	XXIX
1ª Categoria – Espaços escolares de lazer / Redes de socialização	XXIX
2ª Categoria – Relação com os saberes escolares.....	XLI

Abreviaturas

EB 2/3 – Ensino Básico 2º e 3º ciclo

ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEPT – Programa de Educação Para Todos

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura

ZEP – Zona de Intervenção Prioritária

Índice de Quadros

Quadro I: Caracterização dos participantes do estudo ----- 68

Quadro II: Distribuição dos alunos pelos grupos de discussão focalizada-----70

Quadro III: Sistema Categorical ----- 73

Introdução

A realização de uma investigação focada nos sentidos que os/as jovens atribuem à escola enquadra-se no domínio Juventudes, Educação e Cidadanias, do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UPorto. Foram várias as motivações que estiveram na origem desta escolha. A primeira teve a ver com a minha formação de base e com a experiência profissional, enquanto professora de Matemática, do 3º ciclo e do secundário. Com efeito, ao longo dos anos de experiência profissional como professora de Matemática, fui tomando maior consciência da importância de aprofundar conhecimentos no domínio das Ciências da Educação que me permitissem sustentar pedagogicamente as minhas opções e estratégias de ensino-aprendizagem. Uma outra motivação teve a ver com o facto de, nesse trajeto profissional, me ter ido apercebendo de que nem todos/as os/as alunos/as/jovens mantêm com a escola a mesma relação, nem atribuem o mesmo sentido e valor aos saberes escolares. Fui, em síntese, percecionando que os/as jovens, com quem fui interagindo, se revelavam em muitas situações pouco envolvidos/as com o “trabalho escolar” e manifestamente mais satisfeitos/as quando se aproximava a “hora dos intervalos”.

Tendo estas motivações por base, senti-me estimulada a desenvolver esta investigação procurando compreender os significados que os/as jovens atribuem à escola num tempo em que esta se encontra em grande transformação. Trata-se de um tempo em que muitos/as jovens se interrogam sobre se vale a pena investir numa formação escolar que não é sinónimo de garantia de emprego, nem de mobilidade social.

É no quadro destas ideias que se situa este estudo. Trata-se de uma investigação qualitativa, com recurso ao estudo de caso e que teve como objetivo geral compreender os significado que os/as jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade de um Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), atribuem à escola.

Do ponto de vista da organização, e para além da introdução e da apresentação da problemática, este trabalho estrutura-se em cinco principais capítulos e as considerações finais.

Os três primeiros capítulos são dedicados ao *Quadro Teórico*. No primeiro abordámos perspectivas teóricas sobre juventudes e culturas juvenis. No segundo capítulo começámos por nos focar na escola e no lugar que ela ocupa na vida dos/as jovens. Num segundo momento deste capítulo II, problematizámos os espaços escolares como tempo de lazer e de socialização. No último tópico deste capítulo II discutimos teoricamente a relação dos jovens com a escola e com os saberes. No terceiro capítulo focámos a medida TEIP, desde a primeira até à terceira geração, dando conta dos fundamentos e princípios em que se sustenta.

O quarto capítulo apresenta as “*Opções e Procedimentos Metodológicos*”. Para além da explicitação de argumentos relativos ao paradigma qualitativo em que se enquadra o estudo, são apresentados os objetivos e as questões orientadoras e justificado o recurso ao *estudo de caso*. Apresentámos, de seguida, os fundamentos relativos à opção pelos *grupos de discussão focalizada*, as notas de terreno e a análise documental como técnicas de recolha e de análise de informação.

A *Apresentação e Análise dos dados* são feitas no quinto capítulo, onde procurámos, à luz da revisão teórica, conferir um significado aos dados empíricos.

Por último, elaborámos as considerações finais do estudo, destacando as reflexões suscitadas em todo o processo de investigação.

Da construção da Problemática...

Vive-se atualmente num período de crise económica onde as taxas de desemprego são cada vez mais elevadas tanto para pessoas com baixa formação como para pessoas com qualificações académicas elevadas¹.

Por lei, desde 2009/2010 o ensino obrigatório alargou-se até ao 12º ano (18 anos). Deste modo, entendemos que com a obrigatoriedade do ensino, com o acesso de todos/as à escola durante um período de tempo mais longo e com o acesso massificado a um certificado de grau de licenciatura, pode ocorrer uma certa desvalorização dos diplomas académicos. Como afirma Pais (2001), “os diplomas são cada vez mais vistos como “cheques carecas” sem cobertura no “mercado de trabalho”. (ibidem:70).

Este mercado de trabalho está mais competitivo, dada a grande taxa de desemprego atual, e valoriza cada vez mais as “*competências transferíveis*” - flexibilidade, autonomia, polivalência, criatividade, trabalho em equipa, entre outras (Stoer e Magalhães, 2002). Será que a escola tem a preocupação de desenvolver nos/as jovens estas competências transferíveis? Ou incentiva uma meritocracia individual, onde cada um deve apropriar-se de um conjunto de saberes teóricos definidos como essenciais na formação de todos os indivíduos? Será que os/as jovens integram as aprendizagens realizadas no espaço escolar na construção das suas identidades juvenis? Será que os/as jovens veem atualmente a escola como importante para o seu desenvolvimento pessoal e social? Ou, pelo contrário, estabelecem com a escola uma relação de descrédito porque não se reveem no projeto formativo que oferece e têm consciência de que o acesso a uma habilitação superior já não é uma garantia de futuro emprego nem de mobilidade social?

É no quadro desta problematização que se situa esta investigação através da qual visámos compreender quais os sentidos que os/as jovens, alunos/as que frequentam o 9º ano de escolaridade num Território Educativo de Intervenção

¹ Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) a taxa de desemprego no 1º trimestre de 2012 era de 14,9%. No final de março de 2012 existiam 154 mil jovens, com idade entre 15 e 24 anos, sem trabalho, o que significa uma taxa de desemprego de 36,2%. O INE revelou também, que houve uma subida de 37%, num ano, no número de licenciados sem trabalho.

Prioritária (TEIP)², atribuem à escola e aos saberes que nela aprendem, e como estes se relacionam com as suas vivências tendo em conta as problemáticas sociais que estão associadas à juventude.

No entanto, estes sentidos atribuídos pelos/as jovens/alunos/as à escola não podem ser descontextualizados das próprias realidades familiares, sociais, culturais, económicas em que estão inseridos/as.

A lei de bases do sistema educativo afirma no artigo 2º que “é da especial responsabilização do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Contudo, como é sabido, esta igualdade de sucesso não tem sido fácil de alcançar porque existem muitos fatores externos à escola (fatores económicos, sociais e culturais) que condicionam esta dimensão do sucesso escolar para todos/as.

As características económicas, sociais e culturais das famílias influenciam significativamente o desempenho escolar dos/as jovens pois, quanto mais escolaridade e rendimentos tiverem os elementos da família maior será a probabilidade de sucesso dos/as jovens dado que poderão beneficiar de mais apoios (Bourdieu, 1978). Em contrapartida os/as que possuem menos recursos económicos, menos capital cultural e menos familiaridade com os códigos da cultura escolar (Bernstein, 1982) têm muito mais dificuldade em atingir o sucesso escolar, reproduzindo-se assim um sistema de desigualdades. Como explica Bourdieu (1982)

“A apropriação da cultura proposta (e consequentemente o sucesso da aprendizagem, que é sancionado pelo diploma académico) depende da posse prévia dos instrumentos de apropriação [...] Uma instância oficialmente encarregada de transmitir os instrumentos de apropriação da cultura dominante que se esquece de fornecer metodicamente os instrumentos necessários ao êxito da sua empresa de transmissão está condenada a tornar-se o monopólio das classes sociais capazes de fazerem a transmissão pelos seus próprios meios, [...] as classes dominantes confirmam assim o seu monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e, por extensão, o monopólio dessa cultura. (Bourdieu, 1982: 332-333).

² Por este facto será, doravante, utilizada a terminologia jovens/alunos/as, alunos/as e ou jovens, para nos reportarmos aos sujeitos participantes no estudo.

Para combater estas desigualdades é necessário que a escola repense o seu papel enquanto instituição promotora de uma maior equidade trabalhando em parceria para intervir na cultura, na saúde e no aumento de recursos materiais e simbólicos.

A educação é, assim, um campo complexo onde interferem múltiplas variáveis. Num contexto de globalização vive-se um período contraditório. Se por um lado, o contexto da globalização exige uma educação para a cidadania global, por outro, para fazer face às desigualdades existentes na escola exige-se uma maior identificação com o local promovendo uma *ação territorializada da educação* (Leite, 2005) e de políticas educativas”.

É no quadro de uma orientação territorializada das políticas educativas que se insere a medida Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), cujo principal objetivo foi criar condições de acesso e sucesso a todos/as os/as alunos/as, envolvendo toda a comunidade no projeto da escola, criando parcerias locais e proporcionando às escolas recursos que lhes permitissem criar condições para diversificar e diferenciar as metodologias de ensino e melhorar o sucesso de todos/as os/as alunos/as.

Como se relacionam os/as jovens com a escola? Será que os TEIP contribuíram para alterar a visão negativa que muitos/as jovens têm da escola ou continuam a estabelecer com ela uma relação “ressentida e desacreditada” (Silva, 2010:216)?

Em síntese: que sentidos atribuem os/as jovens/alunos/as à escola nas suas trajetórias pessoais? Estes foram aspetos que configuraram a problemática em estudo e que serão clarificados no capítulo IV relativo às *Opções e Procedimentos Metodológicos* onde explicitarei as questões que estruturam o problema em estudo nesta investigação.

Enquadramento Teórico

Capítulo I. Juventude(s) e Culturas Juvenis

Notas introdutórias

Como já se referiu na introdução a este trabalho, este estudo pretende aprofundar conhecimento sobre modos como um grupo de jovens que frequenta o 9º ano de escolaridade num contexto TEIP e, que por isso, se encontram na condição de alunos/as, se relacionam com a escola, e que sentidos lhes atribuem. Partindo do pressuposto de que não se pode encarar a juventude como um grupo homogéneo (Pais, 1996; Lopes, 1997), neste capítulo I apresentaremos uma abordagem sobre diferentes perspetivas de juventude(s), na sua relação com o conceito de culturas juvenis.

I.1 Juventudes e culturas juvenis: uma abordagem a partir de diferentes perspetivas

A(s) juventude(s) surge(m) como um conceito chave nesta investigação, sendo, portanto necessário discutir este conceito a partir de “uma ótica que nos deixe ver, através dos nomes das coisas, a riqueza semântica que [lhes] aparece associada” (Pais, 1996:33).

Com a massificação da escola, principalmente do ensino secundário, emerge a juventude como grupo social.

Assim, o conceito de juventude - como uma fase da vida - aparece na década de 50 do século XX associado à emergência da escola como instância educadora, e de socialização das novas gerações, que prolonga o tempo de transição da infância para a adultez. Esta fase da vida é segundo Pais (1996) “marcada por uma certa instabilidade associada a determinados «problemas sociais»” (ibidem:24), não podendo ser definida apenas biologicamente ou socialmente pois depende de muitos outros fatores.

Deste modo, torna-se pertinente refletir sobre o que significa ser-se jovem. Ser-se jovem não significou sempre a mesma coisa porque a forma de se ser jovem e de se viver a juventude é condicionada por diversos fatores de

natureza histórica, política, social, económica, cultural. Pais (1996:22) defende que a juventude é uma categoria socialmente construída pois,

“A juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável e, como refere Bourdieu, o facto de se falar dos jovens como uma ‘unidade social’, um grupo dotado de «interesses comuns» e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui, já de si, uma evidente manipulação.”

Apesar de algumas representações da juventude apresentarem os/as jovens como um grupo homogéneo pertencendo a uma mesma cultura juvenil, a sociologia da juventude tem evidenciado a heterogeneidade que existe entre os/as jovens, mostrando a existência de diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes interesses ou diferentes oportunidades ocupacionais.

Ao longo do tempo, foram aparecendo diferentes teorias para explicar os sentidos de juventudes e as diferentes formas de as olhar, procurando assim responder à questão “o que define atualmente os jovens enquanto grupo social?” (Abrantes, 2003:26).

A *teoria geracional*, em voga nas décadas de 50 e 60, entendia “a geração dos jovens como uma etapa da vida, situada no conjunto de uma série de passos – infância, juventude, vida adulta e velhice” (Fonseca, 2001:13). Esta corrente da juventude pode ser analisada segundo duas perspetivas: ou como uma *continuidade geracional* onde os/as jovens interiorizam, nos diferentes espaços e contextos de socialização, e reproduzem, na vivência quotidiana, uma série de crenças, valores e símbolos próprios da geração adulta. Ou como *descontinuidades geracionais*, dado que essa interiorização não é feita de forma indiscriminada e passiva, surgindo, assim, uma série de fracionamentos culturais entre várias gerações (Pais, 1996).

A *corrente geracional* defende “que a geração jovem se caracteriza por posições e disposições culturais desviantes em relação às normas dominantes na sociedade” (Abrantes, 2003: 26-27). Deste modo, a juventude pode ser considerada uma fonte de problemas, aparecendo, por vezes, ao olhar dos adultos como uma contracultura.

As *teorias classistas*, dominantes a partir dos anos 70, “consideram que os jovens, sendo provenientes de diversos contextos e classes, se caracterizam pela diversidade, ostentando práticas e identidades bem distintas” (ibidem: 27). Para esta corrente a passagem da juventude para a vida adulta já não é condicionada, apenas, pela idade mas sim pelas desigualdades sociais. É no quadro destas ideias que Pais (1996) considera que as culturas juvenis podem ser entendidas como culturas de classe, ou como produções antagônicas de classe. Ou, dito de outro modo, as culturas juvenis podem ser entendidas como *culturas de resistência*, ou culturas de “«soluções de classe» a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social” (Pais, 1996:48).

Dentro das *culturas de resistência*, identificam-se perspectivas menos deterministas, as chamadas teorias da prática social (Fonseca, 2001). Estas teorias entendiam que “a cultura já não é apenas vista como reprodução de classe (a histórica), mas também como produção cultural, dentro de contextos e quotidianos de vida. Aí [os/as jovens] modelam trajetórias sociais específicas” (ibidem:17). Os trabalhos realizados a partir desta corrente, como por exemplo o *Learning to Labour* de Paul Willis (1977), são importantes porque para além de focarem a resistência e a forma desta resistência, também evidenciam a capacidade dos/as jovens como agentes de produção cultural. O estudo de Paul Willis evidencia como os jovens *lads* construíram uma “cultura contra-escolar”, uma cultura de resistência à escola e às práticas pedagógicas da mesma. Segundo Willis (1977, cit in Abrantes, 2003:17), “o grupo informal é a unidade básica desta cultura, a fonte elementar e fundamental da sua resistência (...) Aderir à contracultura significa juntar-se ao grupo, e divertir-se significa estar com o grupo”. Assim “o tempo é utilizado para preservar um estado – ‘being with the lads’ – ou para usufruir de momentos de diversão instantânea, nunca para obter qualificações.” (idem).

Como desafio às referências exclusivas de vários estudos às contradições de classe, as *teorias culturais feministas* vêm levantar o problema de como vivem as mulheres as culturas juvenis. Os enfoques feministas “têm analisado o modo como as definições culturais de masculinidade e feminilidade afetam a prática científica” (Fonseca, 2001:19), dando assim visibilidade às culturas femininas. Os estudos, sobre jovens, elaborados segundo esta perspectiva tiveram em consideração aspetos como a classe social, a etnia, a agência e o género.

Como se pode constatar, estas teorias não sendo deterministas complementam-se, contribuindo cada uma delas, a partir de diferentes enfoques, para nos ajudar a compreender as características da(s) juventude(s).

Deste modo, a juventude deve ser encarada como uma condição social e, por isso, a sua análise exige que se considere cada caso, devendo “a condição juvenil dos/as agentes” ser interpretada de acordo com os “cenários de interação”, em função dos quais os/as “agentes juvenis” agirão de maneira diferenciada e construirão as suas identidades (Lopes, 1997). Assim quando se pensa em juventudes tem de se ter em consideração a etnia, a geografia, o género, a agência, a classe social, a orientação sexual, pois ser jovem nunca é igual: ser jovem na escola ou fora da escola é diferente; ser jovem negro ou cigano não é o mesmo que ser jovem branco caucasiano; ser jovem de género feminino é diferente de ser jovem masculino; ser jovem homossexual não é similar a ser jovem heterossexual; ser jovem na cidade ou no campo apresenta diferenças. Deste modo é essencial que o/a investigador/a tenha presente estas características sociais quando está a realizar estudos com jovens.

Considerando que este estudo se desenvolve com jovens/alunos/as inseridos/as num contexto TEIP, estaremos, pelas razões que justificam esta medida política, perante grupos de jovens de meios desfavorecidos. Mas, as diferenças das culturas juvenis não podem ser associadas apenas a fatores de ordem social. Como sublinha Lopes (1997) a “juventude estudantil é ela própria um mosaico de diferenças e que não constitui, por si só, uma condição social” (ibidem: 46).

Numa perspetiva não totalmente concordante, Abrantes (2003) reportando-se a situações sociais desfavorecidas, argumenta que “combinando uma má relação com a cultura escolar e as enormes dificuldades materiais muitos destes jovens acabam por abandonar prematuramente a escola, como meio de ingressar na vida adulta, conquistando assim independência económica e estatuto social” (Abrantes, 2003: 27). Também Nunes (1998, referenciado em Abrantes, 2003:20), considera que para estes grupos a juventude seria reduzida pela necessidade de ingressar na vida adulta, enquanto que para grupos mais favorecidos o estatuto de “jovem” seria prolongado por causa do prosseguimento de estudos, do adiamento da entrada no mercado do trabalho e do consumo de certas práticas culturais.

Na presente investigação, tal como Lopes (1997), assumimos como hipótese que não existem práticas culturais comuns a todos/as os/as jovens/alunos/as pelo que estes/as serão entendidos/as

“como agentes sociais, gozando das competências e sofrendo os constrangimentos que qualquer agente sofre (...) reproduzindo essas competências e esses constrangimentos de acordo com as propriedades dos espaços-tempos onde se movem e dos respetivos cenários de interação, em particular as instituições” (ibidem:50)

Também na esteira de Lopes (1997) considerámos que com a crise instalada no mercado de trabalho, devido a taxas elevadas de desemprego, surgem mais oportunidades para promover a “democratização da juventude” (idem) a todos/as os/as jovens, que sejam de classes desfavorecidas, dado que estes/as permanecerão mais tempo no sistema de ensino. Contudo este processo acarreta novos desafios, uma vez que é crucial que a escola repense o seu papel na vida destes/as jovens para que a experiência escolar dos/as mesmos/as não seja marcada pelo insucesso, pelo ressentimento e pela descrença na instituição escolar (Silva, 2010).

Capítulo II. A Escola como Espaço Intercultural

Notas introdutórias

Reconhecendo que a escola é hoje um espaço multicultural, na qual interagem jovens com diferentes interesses, valores, expectativas e motivações, neste estudo considerou-se também importante refletir e problematizar o papel da escola hoje e as implicações no currículo e nos processos do seu desenvolvimento. Assumindo uma visão de currículo como processo global de formação (Leite e Fernandes, 2002) discute-se as implicações de uma escola multicultural na organização do currículo e aponta-se para uma conceção de escola que corporize a matriz enunciada no relatório para educação para o século XXI (Delors, 1998). Nesta linha argumentativa reflete-se, num último ponto, sobre possibilidades educacionais que proporcionem experiências de lazer e de socialização aos/às jovens/alunos/as em contexto escolar.

II.1 A diversidade cultural dos/as jovens/alunos/as: implicações para a escola e para o currículo

A escola de massas trouxe para o contexto escolar uma grande diversidade étnica, cultural de públicos confrontando-se, alguns deles, com situações novas que lhes exigiram a reconstrução de novos sentidos sobre a escola e o seu papel face à mesma. A este propósito Silva (2004:13) escreve o seguinte:

“A massificação da Escola e a revalorização e aproximação do *local* fizeram aparecer figuras e configurações que pelo seu carácter de *Estranheza* provocaram tensões (...) no interior da Escola, desafiando o lugar e o estatuto do mesmo, criando outros *centros* na Escola, marcados estes pelas apropriações subjetivas dos tempos, dos lugares e de *si*. [neste caso dos/as jovens] ”

As apropriações subjetivas que cada jovem faz da escola, *dos tempos, dos lugares e de si*, conduzem à identificação de centros de interesse que diferem de sujeito para sujeito tendo em conta as suas trajetórias familiares, sociais e culturais e as experiências anteriormente vivenciadas. Como sublinha Abrantes (2003:8) é “na escola que se começam a tecer e a ganhar forma os sentidos de vida à medida que se projetam e ensaiam não só carreiras e competências, mas também posições e disposições”.

Esta escola, por trazer uma maior percentagem de jovens à escola e, por isso, ser considerada teoricamente mais democrática, continua, contudo, a demonstrar alguma dificuldade em responder ao grande desafio que “ter todos/as na escola” exige, tendendo, assim, ainda que não intencionalmente, a não olhar para “os seus alunos enquanto jovens e enquanto atores da realidade escolar” (ibidem:3).

O facto de a escola continuar a organizar-se para um *aluno médio tipo* e a encarar os/as jovens como um grupo homogéneo e monocultural (Leite, 2002) contribui para acentuar as desigualdades sociais (Stoer e Cortesão, 1999). Nesse caso a escola afetará aqueles/as que possuem *códigos linguísticos restritos* (Bernstein, 1982) e que possuem condições sociais desfavorecidas. Estes/as jovens ao serem portadores/as de um capital cultural diferente do das classes dominantes enfrentam grandes constrangimentos na escola porque não dominam os códigos de linguagem da mesma. De acordo com Abrantes (2003:13),

“apenas os herdeiros (cujos pais são já altamente escolarizados e detêm em geral profissões intelectuais) obtêm sucesso absoluto na escola pois a ela tudo devem e dela esperam tudo. Neste sentido, o sistema de ensino, recorrendo à “violência simbólica” garante a reprodução da estrutura de capital cultural”.

Importa, pois, no quadro desta argumentação repensar o papel da escola e o lugar que todos/as os/as alunos/jovens nela ocupam. Isto revela a importância de a escola repensar as suas lógicas de ação de modo a reconhecer as diferenças e as singularidades dos/as jovens e a integrar essas particularidades nos seus processos educativos, *contextualizando o currículo* e os processos do seu desenvolvimento. Acredita-se que a adoção de processos de *contextualização curricular* (Fernandes et al, 2013) constituirá uma via para que os/as jovens possam viver as situações de ensino-aprendizagem com maior

sucesso e, assim, caminhar-se no sentido de uma escola mais democrática. O não investimento em *práticas de contextualização curricular* (ibidem) pode contribuir para a afirmação de uma filosofia educacional que continuará a garantir o sucesso apenas a alguns e, desse modo, a contribuir para que muitos/as jovens/alunos/as continuem “excluídos[/as] no interior da escola” (Cortesão, 2011:55).

O argumento que neste ponto sustentámos é o de que o papel da escola na atualidade precisa de ser reconfigurado não se podendo limitar à ideia de uma escola instrutiva como, aliás, ficou claro pelo que foi enunciado no relatório da UNESCO para a “Educação para o Século XXI” (Delors, 1998), no qual se veiculou uma conceção de escola inclusiva.

O relatório “Educação para o Século XXI” enunciou 4 pilares da educação: *aprender a conhecer* (“adquirir os instrumentos cognitivos necessários à compreensão”); *aprender a fazer* (“competências para poder agir sobre o meio envolvente”), *aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros* (“participar e cooperar com os outros em atividades humanas”) e *aprender a ser* (“via essencial que integra as três precedentes”) (idem).

Estes pilares são justificados por se considerar que a escola continua a centrar-se muito na dimensão cognitiva. Como foi sublinhado no respetivo relatório, “regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente para o aprender a conhecer, e em menor escala, para o aprender a fazer” (ibidem:90). Indicando como matriz para a educação os quatro pilares, o relatório da UNESCO coordenado por Jaques Delors sustenta a importância de a escola não se centrar apenas nos saberes de ordem cognitiva a que correspondem respostas essencialmente quantitativas. E defende a necessidade de a escola: (i) ser um lugar de socialização, de aprender a viver juntos/as e de aprender a ser, para que os/as jovens que nela estão inseridos/as possam “estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.” (Delors, 1998:89), (ii) permitir aos/as seus/suas jovens adquirirem a capacidade de viverem num mundo globalizado com as diferentes culturas, raças e etnias, (iii) ser um lugar de aprendizagem da cidadania e da solidariedade para com os outros.

Na mesma linha de pensamento, Leite (2003) apresenta-nos uma reflexão acerca dos modos de pensar e de fazer a escola onde identifica três tipologias de escola: a *escola transmissora*; a *escola tecnicista* e a *escola sociocrítica*.

A *escola transmissora* tem por base, como o próprio nome indica, a transmissão de um saber definido como importante para se passar às novas gerações. Neste tipo de escola espera-se, apenas, que os/as alunos/as sejam capazes de absorver e reproduzir o que lhes é transmitido e que o/a professor/a seja capaz de transmitir esse saber de forma, a que os/as jovens o consigam arquivar. Recorrendo a Freire (1972), a autora defende que nesta tipologia estamos perante uma “‘educação bancária’, pois não são estabelecidas relações com o mundo e não se questionam as realidades que o configuram” (Leite, 2003:147). A *escola tecnicista* assenta em pressupostos de uma educação mais técnica, evidenciando, deste modo, uma maior preocupação com os *modos de ensinar* do que com o *que ensinar*. Nesta orientação o currículo define muito claramente o que deve ser ensinado e que procedimentos devem seguir os/as professores/as para transmitirem esses conhecimentos aos/às jovens/alunos/as, Segundo a autora, este tipo de escola “associa[-se] a uma linha de montagem em que os professores e os alunos apenas têm de cumprir mecanicamente o que lhes é prescrito” (ibidem: 149). A conceção *sociocrítica* preconiza a escola “como uma instituição que pode ter e deverá ter um papel ativo na mudança positiva [da] sociedade” (ibidem:151). Assim, para esta conceção de escola “interessa não só o *que ensinar*, o *como fazer*, mas também, e sobretudo, o *porquê* e *para quê ensinar e fazer*” (idem). Segundo a autora, este modelo curricular orienta-se para o desenvolvimento global do/a aluno/a e valoriza o papel dos/as professores/as na organização e recontextualização dos conhecimentos à realidade dos/as jovens/alunos/as que estão na escola. Pelas características apresentadas depreende-se, portanto, que subjacente a esta conceção *sociocrítica de educação* está uma visão de escola que atende à diversidade cultural de todos/as os/as alunos/a. Tal implica, no entanto, que se criem condições para que os/as professores/as possam “pôr em prática” este princípio. Isto é, possam desenvolver uma ação educacional alicerçada no princípio de uma escola inclusiva, uma escola que a todos/as atende e respeita tendo em conta as singularidades de cada um/a.

Esta concepção de escola pode ser associada à visão de escola de Touraine que, já em 1997, defendia a tese de que a escola devia alicerçar-se numa lógica de *escola do Sujeito* que se orienta “para a liberdade do Sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças” (ibidem: 358). Na esteira do autor, é necessário que a instituição se desvincule de uma *escola dos programas* e se vislumbre como uma escola da comunicação, uma vez que a valorização da *comunicação* entre todos/as potenciará um maior envolvimento e uma maior participação dos/as jovens/alunos/as na escola. A instituição de um modelo escolar baseado na *comunicação* pressupõe o recurso a estratégias pedagógicas que:

“façam dialogar os alunos, lhes ensinem a argumentar um contra o outro analisando o discurso do Outro, simultaneamente, para aprender a manipular a língua nacional e para ser capaz de perceber o Outro, o que é a condição de uma vida em comum” (ibidem:371).

Nesta concepção de *escola do Sujeito*, os/as jovens/alunos/as não são vistos/as apenas como aprendizes mas sim como Sujeitos, agindo em função de certos projetos e estabelecendo relações entre as suas personalidades e a sociedade onde vão intervir (Touraine, 1997).

No seguimento das ideias explicitadas, colocam-se as seguintes questões: que educação/escola queremos para os dias de hoje? Uma educação que se centra na sociedade, valorizando a transmissão de valores de referência ou, pelo contrário, uma educação centrada nos/as jovens e que procura contemplar e valorizar as suas motivações, responder aos seus interesses assumindo-os como agentes ativos/as da sua formação e formando-os/as para a transformação da sociedade?

Talvez não se possa fazer esta leitura tão objetiva, e segmentada, da educação. Como é evidente a educação não se concebe fora de um macro quadro social, político e económico. E nessa linha, a escola, e o que nela se vive e aprende, não pode também ser isolada desse macro contexto. Isso significa, pois, que os discursos políticos e académicos se influenciam mutuamente. Focando a realidade portuguesa, a medida de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária é, disso, um exemplo.

Os TEIP, enquanto contextos desfavorecidos, colocam os/as professores/as perante desafios pedagógico-curriculares complexos, alguns deles relacionados com o que Bernstein (1982) designa de *códigos escolares restritos* dos/as alunos/as. A não familiarização de alguns/mas alunos/as com os códigos escolares (na perspetiva de Bernstein considerados *códigos elaborados*) exige dos/as professores/as uma atenção acrescida e o recurso a estratégias pedagógicas que valorizem o Sujeito (Tourraine, 1997).

Dito de outro modo, implica que os/as professores/as possam adotar processos de *contextualização curricular*, partindo dos valores culturais locais e das experiências quotidianas dos/as alunos/as para os ampliar. Ou seja, implica que os/as professores/as se assumam como configuradores do currículo ligando os processos curriculares às situações de vida dos/as alunos/as (Fernandes et al, 2013) na intenção de que estes/as atribuam maior significado às aprendizagens que realizam.

Defendemos assim, uma conceção de escola educadora que proporcione às gerações aquilo a que Polakow, (1993, cit in Vasconcelos, 2007:112), chama de “um sentido de lugar”. Nas palavras do autor, esse *sentido de lugar*

“é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação (...) um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença”

Em suma, numa escola multicultural espera-se que os currículos, e os processos do seu desenvolvimento, sejam promotores de uma formação global para a qual concorrem as experiências e aprendizagens realizadas no contexto de sala de aula e outras que ocorrem noutros espaços da escola e que são igualmente muito importantes. A conciliação destes espaços de aprendizagem depende da política educacional e da cultura organizacional da escola, mas depende, sobretudo, do papel dos/as professores/as. Em síntese, defendendo que os/as professores/as são peças centrais na mudança curricular, considerámos também, tal como Fernandes (2011), que é importante terem condições de trabalho que potenciem a construção desses processos de mudança.

II.2. Espaços escolares como tempo de lazer e de socialização

Tendo presente que os/as jovens/alunos/as passam grande parte do seu tempo na escola, esta impõe-se como um espaço privilegiado na construção das identidades dos/as jovens.

Quando, anteriormente, defendíamos uma escola assente numa lógica de formação global do sujeito estávamos a encarar a educação do sujeito na sua globalidade. Assim a escola, para além de se apresentar como um espaço de aprendizagem de conteúdos disciplinares, aparece também como um espaço afetivo e relacional, onde os/as jovens vão estabelecendo relações de maior proximidade com os seus/suas semelhantes e vão construindo as suas identidades juvenis.

Vivendo-se, atualmente, um período onde a escola é vista como uma *escola de incertezas* (Canário, 2006) – uma vez que esta já não se apresenta como uma garantia para a inserção no mercado do trabalho - os/as jovens/alunos/as mobilizam-se, cada vez mais, para o desenvolvimento de redes de sociabilidade do que propriamente para as aprendizagens disciplinares, que lhes poderão ser úteis para o futuro. Esta ideia é corroborada por vários estudos (Abrantes, 2003; Lopes, 1997; Charlot, 2009) que demonstram que os momentos fora da sala de aula - os intervalos ou “furos”- são muito mais valorizados pelos/as jovens do que os momentos em sala de aula, considerados por estes/as como “cansativos e rotineiros” (Lopes, 1997: 118).

O aumento da valorização, por parte dos/as jovens, dos momentos de convívio em detrimento do “*ofício do aluno*” (Perrenoud, 1995) incita a que a escola se veja cada vez mais atravessada pelas dinâmicas juvenis, pois como defende Abrantes (2003:120) “os jovens não vão só à escola: os jovens fazem a escola, tanto como a escola faz os jovens”. Para este autor, é necessário que a escola considere a permeabilização das dinâmicas juvenis nas dinâmicas escolares, concebendo “os seus alunos enquanto jovens e enquanto atores da realidade escolar” (ibidem:3).

Para Pais (1996), as culturas juvenis são essencialmente culturas de lazer que se caracterizam pelas suas diversidades nos modos de pensar, de agir, de sentir as diferentes experiências a que são submetidos. Deste modo, os espaços,

os tempos e o grupo de pares aparecem como fatores importantes no desenvolvimento das culturas juvenis (Abrantes, 2003; Lopes, 1997; Vale, 2009).

De acordo com Abrantes (2003:13) “os pátios e as traseiras da escola, os cafés, as discotecas, as arcadas dos prédios, a praia, etc...são socialmente codificados, desempenhando papéis fundamentais na estruturação dos grupos e identidades juvenis”.

Como é evidenciado em vários estudos (Abrantes, 2003; Lopes, 1997; Charlot, 2009; Lahelma, 2010), o grupo de amigos/as e de pares é muito importante para o desenvolvimento pessoal, social, cultural e cognitivo dos/as jovens porque, é no seu interior que estes/as constroem muitas das suas conceções e formas de estar na vida. Estando os/as jovens condicionados/as a passar um longo período das suas vidas na escola, é dentro desta instituição que muitos/as deles/as vão estabelecendo e cultivando as suas amizades. Segundo um estudo de Matias

“a escola é cada vez mais um lugar de estruturação das relações de amizade, um lugar de convívio e, como tal, intensamente valorizado pelos jovens sobretudo pelos rapazes. Não é pois de estranhar que o recreio/pátio seja o espaço escolar em que os jovens confessam se sentir melhor” (cit. Abrantes, 2003:19)

Deste modo, para muitos/as dos/as jovens/alunos/as - principalmente os/as que estabelecem uma relação mais desacreditada com os saberes curriculares - são os/as colegas que tornam o espaço escolar mais aprazível. Com os/as colegas, desenvolvem um sentimento de pertença a um grupo e aprendem um conjunto de competências sociais como aprender: a comunicar, a respeitar o outro, a partilhar, a fazer-se ouvir, a expressar os seus sentimentos e as suas emoções.

Com o “acesso de todos/as” à escola, é sabido que neste espaço tem aumentado a diversidade *multicultural*. Contudo, ainda se evidenciam algumas dificuldades no desenvolvimento de relações *interculturais* (Leite, 2003) dado que os grupos de amigos/as são condicionados por vários fatores como: as origens sociais, as questões de género, as próprias aspirações de cada um/a e as unidades sociais da escola- áreas, turmas, níveis - (Ford, 1969, referenciado em Abrantes, 2003).

A procura de uma certa “homogeneidade” na construção dos grupos de amigos/as demonstra a necessidade que os/as jovens têm de procurar semelhanças identitárias com aqueles/as que escolhem para socializar dentro, e fora, dela.

Segundo Abrantes (2003), os/as jovens que se encontram bem integrados na escola mantêm redes de sociabilidade mais diversificadas, incluindo colegas, docentes, e outros atores do mundo escolar. Por outro lado, os/as jovens mais desinteressados/as tendem a fechar-se em pequenos grupos de indivíduos que ou moram no mesmo bairro ou partilham o desinteresse pela escola. São estes grupos desintegrados do sistema escolar que desenvolvem as tais *contraculturas* escolares.

Pais (1996) no seu estudo etnográfico, apresenta quatro perfis de tipos estudantis baseados na atitude face à escola: os *marrões*, os *graxas*, os *bacanas* e os *baldas*. Nos *marrões* enquadram-se os/as jovens/alunos/as – pertencentes a famílias da pequena burguesia de execução e tradicional - que investem no seu “papel de alunos/as”, sacrificando, por vezes, as suas vivências juvenis para alcançar bons resultados escolares, de modo a potenciar a sua mobilidade social. Nos *graxas* inserem-se os/as jovens/alunos/as – pertencentes a famílias de classes médias e pequenas burguesias – que já não apresentam a mesma motivação que os *marrões* para realizar sacrifícios em prol dos resultados escolares. Estes/as jovens optam por apresentar uma postura exemplar nas aulas e por estabelecer uma relação de proximidade com os/as docentes de forma a criar laços de simpatia e afinidade que os/as possam beneficiar em momentos de avaliação. O grupo dos *bacanas* é composto pelos/as jovens – inseridos/as em famílias de classes elevadas, pequena burguesia intermédia de execução e tradicional – que na escola privilegiam a dimensão da convivialidade em detrimento do “*ofício do aluno*”. Por último, o grupo dos *baldas* é composto pelos/as jovens/alunos/as – de várias condições sociais mas com maior predominância no operariado – que apresentam um “comportamento de alheamento ou de repulsa relativamente ao sistema escolar ou a alguns dos seus aspetos mais formais” (ibidem:233).

Com esta investigação tivemos também como propósito compreender o modo como os/as jovens se movimentam na escola e que relações estabelecem

com os saberes escolares. Por isso, consideramos pertinente uma abordagem teórica focada neste tópico, o que fazemos no ponto seguinte deste capítulo.

II.3. Os Jovens na relação com a escola e com os saberes

No ponto anterior “olhámos” a escola enquanto espaço/tempo de lazer e de socialização. Contudo, para se compreender os significados que os/as jovens/alunos atribuem à escola importa ter presente que dentro do espaço escolar eles/as se situam no “*ofício do aluno*” (Perrenoud,1995), sendo, principalmente, entendidos/as, como alunos/as. Esta situação que condiciona os/as jovens ao “ofício de aluno” ampliou-se com o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos. Para alguns/mas jovens essa condição obriga-os a permanecer na escola, numa escola com a qual não se reveem; para outros/as constitui uma oportunidade de progressão dos seus estudos e, para outros/as, não constitui qualquer alteração à sua trajetória escolar. Isto significa que para cada um destes grupos de alunos/as a escola assume diferentes significados e terá um papel mais ou menos central na promoção de situações de aprendizagem e na aquisição de conhecimentos que serão, por uns/umas e por outros/as, utilizados em situações futuras de acordo com as suas vivências escolares. Segundo Perrenoud (1995), na escola o/a aluno/a

“adquire os saberes-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito ‘indígena’ da organização escolar, ou que, pelo menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo. Na escola, apreende-se o *ofício do aluno*.” (ibidem: 62)

Com o “acesso de todos/as” à escola, a diversidade social, cultural, étnica dos/as alunos/as é cada vez maior, e tem constituído um fator que dificulta o acesso de todos/as ao conhecimento e, por conseguinte, o sucesso de todos/as.

A dificuldade de apropriação dos códigos escolares (Bernstein, 1982) e da valorização da figura do/a aluno/a é ainda mais notória nos contextos escolares inseridos em meios mais desfavorecidos. No entanto, os estudos realizados por Charlot (2000, 2009) sobre a relação dos/as jovens com os saberes refutam a

tese de que o sucesso ou insucesso escolar se centra exclusivamente na mera reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1970). Para Charlot (2005), o *habitus* e o *capital cultural* não são suficientes para explicar o problema do insucesso escolar, apenas adiam a sua compreensão, pois não explicam o facto de algumas crianças detentoras de capitais culturais diferenciados atingirem resultados escolares semelhantes. No espaço escolar encontram-se quer alunos/as que apesar de herdarem um grande *capital cultural*, revelam insucesso escolar, quer alunos/as que, apesar de terem herdado um baixo capital cultural conseguiram alcançar um elevado nível de sucesso escolar.

Nesta linha de pensamento, o autor defende que para se compreender a relação entre os sujeitos e o saber é preciso considerar outras perspetivas para além da condição social. Sustenta, por isso, que o individuo não se “define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essas experiências; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo” (ibidem: 40). Assim, e de acordo com o autor, os sujeitos não herdam sucesso escolar. Para o atingirem é necessário que consigam estabelecer uma relação positiva com as lógicas escolares e com os saberes.

Para sustentar a sua tese, Charlot dedicou-se, durante vários anos, – juntamente com a equipa ESCOL³ – a compreender a relação dos/as alunos/as com o saber e com o trabalho escolar. No decorrer das suas pesquisas encontrou alunos/as que estabelecem uma relação de grande apropriação dos saberes e que não conseguem parar de estudar (os ditos intelectuais); outros/as que entendem o estudo como uma constante conquista do saber e dos bons resultados escolares e aqueles/as que não estudam para aprender mas sim para alcançar os resultados mínimos que lhes permitam transitar para o ano seguinte. O objetivo deste último grupo de jovens é, na perspetiva do autor, fundamentalmente o acesso a um diploma que lhes permita ter um bom emprego no futuro. Nas palavras de Charlot (2005:52), “estudar para passar de ano e não para aprender, é o processo dominante na maioria dos alunos do meio popular, mas não de todos”. Salienta, contudo, que existe ainda outro grupo de jovens que

³ A equipa ESCOL foi criada em 1987 no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII – Saint – Denis e tinha como objetivo desenvolver pesquisas na área da Educação.

apesar de estarem inseridos/as na escola, não se apropriaram das lógicas escolares e como tal não atribuem sentido ao seu trabalho escolar.

A pesquisa deste autor em liceus profissionalizantes franceses (Charlot, 2009) demonstrou, também, que a maioria dos/as jovens reconhece a importância da escola. Contudo, segundo o autor, há uma mobilização para a escola mas não uma mobilização na escola, isto é, os/as alunos/as reconhecem a importância da instituição, mas não se empenham verdadeiramente nas atividades escolares de forma a apropriarem-se dos saberes. Realça-se, assim, um sentido *utilitarista* do saber, significando esta ideia que para muitos/as destes/as jovens aprender é corresponder ao que o/a professor/a pede, ouvir o/a professor/a e reproduzir o que lhes foi ensinado. Dito de outro modo significa que “o professor faz a transferência do conhecimento e o aluno só tem a tarefa de reter o conteúdo transferido” (Charlot, 2009:89). Esta postura face às aprendizagens escolares revela uma ausência de reflexão sobre o que lhes foi ensinado e consequentemente uma falta de apropriação do conhecimento.

O mesmo estudo aponta que para grande parte dos/as jovens, inseridos/as nos liceus profissionais, a escola tem um sentido projetivo. Estes/as não valorizam a instituição escolar pelas utilidade das aprendizagens no seu quotidiano, até porque segundo a voz dos/as jovens, a escola não ensina muito a conhecer a vida. A importância atribuída ao tempo escolar prende-se com a obtenção de um diploma que permitirá a estes/as jovens alcançarem um bom emprego no futuro.

Pereira (2003) apresenta-nos, também, no seu estudo sobre percursos de formação, três tipos de processos que estruturam a relação dos/as jovens com a escola e com os saberes escolares: a *relação refratária*; a *relação mitigada* e a *relação calculada*. A *relação refratária* caracteriza-se por um fraco envolvimento ou implicação dos/as jovens nas atividades escolares e na apropriação dos conhecimentos. Estes/as alunos/as revelam um grande distanciamento face à escola porque encaram o tempo escolar como um tempo perdido. A *relação mitigada* reporta-se a jovens/alunos/as que revelam alguma identificação com a escola e com os saberes escolares mas que vivem na ambivalência entre o interesse e o desinteresse, entre o prazer e o desprazer de aprender. Estas ambivalências com o saber são definidas pelas situações de aprendizagem que lhes são proporcionadas e pelas pessoas que protagonizam essas aprendizagens

dentro da escola. O/a professor/a assume aqui um papel determinante na mobilização, ou não, destes/as jovens para a apropriação dos saberes escolares. Por último a *relação calculada* apresenta uma forte mobilização dos/as jovens para a escola porque a visualizam como um investimento social e económico. A escola é entendida como um espaço que lhes permitirá acumular um conjunto de competências que lhes poderão proporcionar uma mobilidade social. Assim, nesta *relação calculada* com a escola evidencia-se uma maior valorização do cumprimento das obrigações escolares do que propriamente da apropriação dos saberes.

Nesta abordagem retomamos o pensamento de Perrenoud (1995), relativamente à relação desacreditada dos/as alunos/as com a escola. Este sociólogo apresentou cinco atitudes, desenvolvidas pelos/as alunos/as, face à escola tradicional e ao trabalho escolar: i) conformar-se e beber do cálice da amargura; ii) livrar-se depressa da tarefa; iii) despachar-se lentamente; iv) afirmar a incapacidade de compreensão da tarefa ou v) contestar abertamente a realização da mesma.

Deste modo, podemos identificar, pelo menos, visões dicotómicas em relação à escola. Enquanto alguns/mas jovens veem a escola como uma grande imposição e consequentemente desenvolvem formas de resistências às lógicas institucionais, outros/as apoiam-se nela para construir o seu percurso de vida e o seu projeto identitário.

Tendo presente que toda a aprendizagem é realizada em “relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo” (Canário, 2005:59) não podemos desvalorizar a importância que os/as professores/as têm na (des)mobilização dos/as jovens, principalmente os/as dos meios mais desfavorecidos, para a escola, para as aprendizagens, e para a apropriação de saberes, que nela podem desenvolver.

Evocando de novo o estudo de Charlot (2009), depreendemos que o aprender se estabelece numa relação ternária entre o/a aluno/a, o/a professor/a e o saber, pois os/as alunos/as demonstraram compreender melhor os conteúdos disciplinares quando estabelecem uma boa relação com o/a professor/a que os leciona. Em contrapartida, quando não se identificam com o modo de ensinar de um/a docente revelam uma quebra, pelo menos provisória, no laço estabelecido com os saberes disciplinares. Deste estudo, emerge a necessidade de uma

grande implicação dos/as docentes no incentivo dos/as alunos/as para a escola. O autor defende que para se aprender é necessário que o/a aluno/a queira verdadeiramente ouvir o que o professor diz mas também é necessário que este queira explicar tantas vezes quantas forem precisas para que todos/as jovens/alunos/as compreendam e apropriem o que está a ser ensinado. Para isso, é importante que o/a professor/a demonstre gosto por aquilo que está a ensinar e que atenda a cada aluno/a segundo as suas particularidades de forma a potenciar o desejo de aprender.

Colocando o ónus nas questões culturais, já em 1999, Stoer e Cortesão trouxeram ao debate académico a necessidade dos/as professores/as saírem do *daltonismo cultural* em que foram instruídos e atenderem à diversidade que habita as salas de aula atuais.

Segundo esta autora, uma escola assente numa perspetiva monocultural inviabiliza e silencia as diferenças, estabelecendo processos de uniformização, homogeneização, padronização que se orientam com base numa cultura comum que apenas atende à cultura dominante, excluindo todos/as outros/as.

Relacionando a atenção à diversidade cultural dos/as alunos/as com o “ofício do professor” Cortesão (2000) chama a atenção para o papel da formação na construção do perfil do/a professor/a. Assim, em sua perspetiva, os/as professores/as que detêm uma formação monocultural posicionam-se de forma acrítica face ao ato educativo. O principal objetivo destes/as docentes é a reprodução dos conhecimentos contemplados no currículo, de forma a preparar os/as jovens para a vida futura e para a sua inserção no mercado do trabalho. Por outro lado, os/as professores/as interculturais, reveem-se como atores intervenientes no processo social e educativo dos/as jovens e assumem uma atitude reflexiva e crítica face às orientações curriculares vigentes. A atenção dos/as professores/as aos processos educativos dos/as jovens/alunos/as permite um olhar mais pormenorizado às suas necessidades e interesses e facilita a atribuição de sentido às aprendizagens. Se o/a professor/a conhecer bem a realidade dos/as jovens/alunos/as poderá, numa lógica de contextualização curricular (Fernandes et al, 2013), mobilizar os seus conhecimentos quotidianos garantindo, assim, maior apropriação dos conhecimentos e a realização de aprendizagens mais significativas. A contextualização do currículo configura, por isso, uma estratégia pedagógica facilitadora de uma prática potenciadora do

bilinguismo cultural (Stoer e Cortesão, 1999). Isto é, uma prática pedagógica que valoriza e respeita as diferenças culturais reconhecendo as interações entre culturas como uma oportunidade de enriquecimento mútuo.

Em síntese, relembramos, neste enquadramento teórico, que esta pesquisa se realizou num contexto TEIP, visando perceber os significados que os/as jovens atribuem à escola, e, dentro desta, aos processos de socialização, com os pares e outros agentes educativos, e à relação com os saberes.

Capítulo III. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: origem, princípios, fundamentos e influências internacionais

Notas introdutórias

Como já se referiu, o estudo que neste documento se dá conta desenvolveu-se numa Escola inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Justificou-se, por isso, uma abordagem, neste Capítulo III desta medida da política educativa quanto aos princípios e fundamentos que a justificaram (e continuam a justificar), e que corresponde ao ponto 1 deste capítulo. Seguidamente procede-se a uma leitura desta medida política no quadro de influências internacionais.

III.1. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: uma contextualização com base nos discursos legislativos

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados, em Portugal, em 1996, através do despacho 147- B/ME/96 de 8 de julho. Na sua origem esteve uma política de discriminação positiva que pretendia combater o abandono, o absentismo e o insucesso escolar e promover o envolvimento de toda a comunidade na construção de uma escola pública baseada na promoção do sucesso para todos/as. Foram, numa primeira fase, criados trinta e cinco (35) Agrupamentos/TEIP que vieram a ser designados por *1ª geração TEIP* (TEIP 1). Abrangeram, fundamentalmente, escolas em zonas da região da grande Lisboa e do grande Porto. O principal objetivo desta medida política seria (é) intervir em certos espaços geográficos, administrativos e sociais de forma a dar resposta às necessidades educativas que a sociedade apresenta(va), combatendo os fenómenos de “exclusão social” e de “exclusão escolar”. Como está patente no preâmbulo do Despacho nº 147-B/ME/96, os TEIP visaram “criar condições que permitam garantir e universalizar a educação básica de qualidade e promover o

sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que (...) se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar”.

Para além destes fundamentos pretendia-se também valorizar o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias interinstitucionais para a criação de condições de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso para todos/as. Esta é uma ideia bem explícita no diploma legal antes referido quando nele se enuncia que a criação dos TEIP implica “o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorrem para a existência de uma efetiva igualdade de oportunidades de formação” (idem).

A criação dos TEIP proporcionou, assim, às escolas mais recursos materiais e profissionais e, de acordo com os contextos, foram criados projetos promotores de uma educação inclusiva, corporizando, assim, uma medida de discriminação positiva. Uma segunda fase do Programa TEIP (TEIP2) foi relançada através do Despacho Normativo nº55/2008, de 23 de outubro de 2008 e foi designada por *TEIP de segunda geração*. No essencial, seguiu os princípios e fundamentos do anterior programa, visando, como é determinado no preâmbulo do documento legislativo, “a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva” em contextos socioeducativos mais desfavorecidos. Também na senda das orientações relativas aos *TEIP de 1ª geração* visou a promoção e o apoio ao desenvolvimento de projetos educativos promotores da melhoria da “qualidade das aprendizagens”. Os principais fundamentos - explicitados no artº 3 do Despacho Normativo nº 55/2008 - foram, pois, os de contribuir para combater o fenómeno do “abandono escolar”, fomentar a “transição qualificada para a vida ativa”, bem como valorizar a interação da escola com a comunidade envolvente.

A segunda geração TEIP (TEIP 2) permitiu alargar o programa a um maior número de escolas de uma área geográfica mais ampla proporcionando, assim, instrumentos e recursos a outros territórios social e economicamente desfavorecidos.

Numa linha de continuidade da implementação do Programa TEIP 2, institui-se, em 2012, através do Despacho Normativo nº 20/2012 de 3 de outubro, o programa TEIP 3. Visa, neste contexto “reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter

possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais” (preâmbulo). Como se explicita neste documento legal, a justificação do programa TEIP 3 concentra-se em “torno das ações que as escolas identificarem como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados” (Idem). Identifica-se aqui uma certa contradição: por um lado a ideia de reforço de autonomia das escolas e, por outro, a adoção de processo de regulação que permitam aferir a relação entre os recursos disponibilizados e os resultados (académicos). Os planos de melhoria são, por isso, indicados como dispositivos importantes para a materialização daqueles propósitos.

Os discursos apresentam por terminologias, tais como: sucesso educativo e o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo, transição qualificada da escola para a vida ativa que, não sendo novas, se associam agora à ideia de *qualidade da aprendizagem*.

Tal como nos anteriores programas alude-se à importância das parcerias (artº. 4º), chamando-se à atenção para a consideração dos interesses da comunidade nas intervenções em parceria (associações de pais, autarquias,...). Pela primeira vez é enunciada a contratualização da autonomia (artº. 5º) que deve ter na base um plano de melhoria. A avaliação e o acompanhamento do programa TEIP assumem maior centralidade nesta *terceira geração* (artº. 11º) e são da responsabilidade do Agrupamento de escolas e da coordenação do Programa.

Entendidos como uma medida de discriminação positiva (Bettencourt & Sousa, 2000), e sendo os TEIP sobretudo nas duas primeiras fases “olhados” com um forte estigma social e com grandes resistências, quer por parte de alguns órgãos de gestão, quer por alguns/mas professores/as, eles são hoje uma proposta política reconhecida como muito importante, sobretudo porque proporciona às escolas recursos adicionais que melhoram as condições de funcionamento das escolas e convergem para processos educacionais promotores de maior sucesso para todos/as. Apesar de assim ser considerado, isso não significa que os/as jovens/alunos/as que frequentam os TEIP mantenham com a escola uma relação mais “amigável” e positiva. Este é um aspeto que pretendemos também compreender com esta investigação.

III.1.1. Dos princípios regulamentadores dos TEIP à desocultação de ambiguidades e tensões: cruzando discursos legais com discursos académicos

Sendo o despacho nº 147-B/ME/96 o que regulamenta a primeira medida TEIP (1ª geração TEIP), e que, por isso, enuncia os seus fundamentos e princípios, iniciamos a abordagem, neste ponto, a partir deste despacho. A intenção é, tal como indicia o título, encontrar algumas ambiguidades que marcam o discurso legal e problematizá-las à luz de visões de académicos.

Assim, logo no início do preâmbulo daquele normativo pode ler-se “o processo educativo nas sociedades democráticas tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um”. Pode ler-se, também, na alínea do artº 3, que dois dos objetivos centrais desta política são “a criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa” e a “criação de condições para a promoção do sucesso educativo (...) através da diversificação das ofertas formativas, designadamente do recurso a currículos alternativos”. Identifica-se aqui uma certa tensão política que pode ser situada entre uma lógica de democratização da educação e uma lógica da institucionalização de oportunidades educativas que continua a promover a meritocracia (Stoer e Magalhães, 2002). Este sentido é evidenciado quando esta política tenta promover a “igualdade de oportunidades” não através da diversificação de estratégias pedagógicas dentro do mesmo percurso educativo, mas sim criando novas vias formativas que discriminam os alunos. A criação de vias curriculares alternativas, por si só, contribui para a estigmatização dos/as alunos/as, mesmo que na sua origem tenha estado uma “política de bondade”. Tal é corroborado por Chauveau (1999, referenciado em Canário, 2006) quando no estudo sobre as discriminações positivas, nas Zonas de Intervenção Prioritária (ZEP), considera que as políticas de discriminação positiva mais do que resolver as questões fundamentais da grave exclusão social, destas zonas, recorrem a tratamentos especiais para as encobrir.

Assim quando se lê no despacho, objeto de análise, que se pretende “promover a igualdade de acesso e de sucesso educativo (...)” poder-se-á

interrogar a distância a que se encontra este princípio da realidade. Na perspectiva de Correia⁴ (s/d:23) a prática é demonstrativa de “uma hierarquização social das oportunidades de acesso e de sucesso” que contribui para diminuir a heterogeneidade dos/as alunos/as dentro de uma mesma turma e, consequentemente, facilitar a homogeneização do trabalho do/a professor/a.

Outro enfoque que aparece nesta medida política está relacionado com a territorialização das medidas políticas que permitiu uma maior autonomia às escolas valorizando o local e envolvendo toda a comunidade nas decisões educativas. Contudo em torno deste conceito também encontramos algumas ambivalências.

Primeiramente importa realçar, tal como sugerem Canário, Alves e Rolo (2001) que apesar de, neste despacho, se falar em *territórios educativos* a ideia parece ser mais a de *territórios escolares* (dado que a instituição escolar continua a manter uma relação de certo distanciamento face ao território em que se insere).

Com efeito, a *territorialização das medidas políticas*, na qual os TEIP estão inseridos, enquadra-se numa proposta descentralizadora das políticas educacionais que visou aumentar a autonomia das escolas e envolver nas decisões educacionais todas as instituições locais. Contudo, isto parece contraditório quando o principal enfoque do despacho parece estar apenas orientado para a reformulação da rede escolar e a gestão eficiente dos recursos das escolas:

“a rede e o parque escolar (...) exigem uma reorganização e adaptação às necessidades das crianças e jovens que frequentam nove anos de escolaridade básica”; (preâmbulo)

[assim deve colocar-se a] “possibilidade de relacionamento dos diversos ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar (...) facilitando simultaneamente uma mais eficiente gestão dos recursos”; (preâmbulo)

“a gestão administrativa e financeira dos projetos será apoiada pelos serviços administrativos de uma das escolas básicas integradas ou escolas básicas do 2º e 3º

⁴Documento policopiado da autoria de José Alberto Correia (s/d) intitulado “*Políticas de Educação Prioritária em Portugal: da invenção da cidade democrática à gestão da violência*”. Neste documento o autor apresenta-nos uma análise crítica das políticas de discriminação positiva considerando que a medida política TEIP foi mais eficaz no combate à violência do que na melhoria do sucesso escolar.

ciclo que integram o território educativo” [sendo esta considerada a escola sede do território] (artº 12 do despacho nº 147-B/ME/96)

Outra ambivalência que surge é relativa à forma como estes territórios foram criados. Segundo Canário, Alves e Rolo (2001), os TEIP foram

“definidos nas instâncias administrativas centrais e regionais à revelia dos estabelecimentos de ensino que, no terreno, ignoravam estar a ser associados nos gabinetes administrativos (...) assim encontra-se escolas vizinhas que não pertencem ao mesmo território (...) [e] escolas que são “enclaves” distantes fisicamente do território onde foram integradas. (...)” (ibidem:131-132)

Ora, enquanto se deveria pensar no local como um processo de mobilização social onde toda a comunidade se envolve na produção de um projeto, percebe-se que, afinal, esta definição de local aparece como um espaço delimitado pelo Estado para intervir em zonas consideradas problemáticas.

A forma como os territórios foram criados desde o primeiro momento mostra um certo “etnocentrismo escolar” que limitou a intervenção de outros parceiros exteriores à escola. Como se pode ler em Canário, Alves e Rolo (2001):

“[os critérios adoptados para a definição dos territórios foram] de natureza exclusivamente escolar, sendo que a participação dos outros parceiros é remetida para uma fase posterior, sempre da iniciativa das escolas, e com o papel instrumental relativamente ao funcionamento do sistema escolar” (ibidem:132) .

Outro aspeto, a ter em consideração é a elaboração do Projeto Educativo que é referido no despacho nº 147-B/ME/96. Enuncia-se que este projeto deve ser desenvolvido num “trabalho conjunto” e contemplar “a intervenção de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas”. Contudo a complexidade e morosidade destes processos de articulação entre tantos parceiros e tantas pessoas não se compadece com os calendários curtos que estavam definidos, administrativamente, para a definição de território e para a elaboração do projeto educativo.

Assim é importante salientar, que estes projetos só têm sentido se forem “do” território, isto é, se forem elaborados com os elementos da comunidade,

sendo estes os sujeitos da política educativa; e não “para” o território, isto é, pensar-se a partir de um ponto de vista exterior à comunidade.

A 23 de outubro de 2008 o XVII Governo Constitucional, constituído por um apoio parlamentar maioritário do Partido Socialista publicou, como já se referiu no ponto anterior, o documento que regulamenta os TEIP2 de forma a dar continuidade ao programa já iniciado em 1996. O primeiro-ministro e a ministra da educação em funções eram respetivamente José Sócrates e Maria de Lurdes Rodrigues.

Mais uma vez, a continuidade deste programa, juntamente com outras medidas políticas, representa uma tentativa de o governo colmatar as desigualdades sociais, económicas e culturais e responder à necessidade de assegurar a equidade social. Contudo, ao analisar este novo despacho reparamos em algumas diferenças relativamente ao primeiro despacho, regulamentador dos TEIP1.

Neste último despacho percebe-se que a “promoção de uma educação para todos” não se justifica apenas por questões de equidade social pois, tal como é referido na Estratégia de Lisboa e no Quadro de Referência Estratégica Nacional, a promoção da educação para todos “é ainda uma condição básica de coesão social e nacional, de crescimento e de modernização tecnológica do País no âmbito da transição para a economia do conhecimento e a sociedade de informação” (preâmbulo do despacho normativo nº 55/2008). Nesta fase, verifica-se uma maior preocupação com a ligação da escola ao mercado do trabalho, de forma a diminuir as taxas de desemprego.

Neste novo despacho, também se identificam algumas ambiguidades que importa equacionar.

No preâmbulo do despacho pode ler-se, que se pretende promover “o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar” e que se devem criar “condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa”. O artigo 6º declara na alínea a) que se devem diversificar as ofertas formativas recorrendo a percursos alternativos, cursos de educação e formação e cursos profissionais e na alínea c) i) que se devem criar cooperações entre as empresas e as escolas de forma a incluir as aprendizagens profissionais nos processos pedagógicos. Tendo em

conta que esta medida política é aplicada em contextos socioeconómicos desfavorecidos, estas adaptações curriculares, nomeadamente os currículos alternativos, podem promover um sucesso “fictício” se limitarem as experiências letivas a um conjunto de saberes e de aprendizagens muito reduzidos/as.

Poder-se-á então interrogar se a medida TEIP tem contribuído para criar “a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso” a todos/as os/as alunos/as ou se, pelo contrário, estará a contribuir para a manutenção de desigualdades escolares e sociais, ou ainda para criar novas modalidades de “exclusão social” e “exclusão escolar”.

Quanto à 3ª geração TEIP, regulamentada pelo Despacho Normativo nº 20/2012 de 3 de outubro, constata-se, como no ponto anterior foi salientado, uma maior ênfase na qualidade da educação e especificamente nos resultados escolares. Como foi referido, percebe-se a existência de uma certa tensão entre um reforço de autonomia das escolas e a institucionalização de processos de regulação mais rígidos. Percebe-se assim, que a medida política TEIP não conseguiu atingir o principal objetivo que esteve na sua origem, de maior equidade social.

Em síntese, como referimos no início deste ponto, os TEIP, representam propostas políticas que encontram semelhanças noutros países da Europa e do mundo, o que significa que as políticas educacionais resultam de uma agenda internacional. É um breve olhar sobre influências internacionais nas políticas educativas portuguesas que abordo no ponto 2 deste capítulo II.

III.2. Influências internacionais nas políticas educacionais portuguesas: breve contextualização

Apesar de Portugal ter sido, em 1835 com a reforma de Passos Manuel, um dos primeiros países europeus a decretar legalmente a escolaridade obrigatória (Araújo, 2000), no início do século XX ainda era um país que apresentava taxas de analfabetismo muito elevadas em comparação com outros países da Europa (Almeida e Vieira, 2006).

Durante a I República é produzida alguma legislação para promover a escolarização, contudo as crises políticas, económicas e sociais que ocorreram neste período acabaram por inviabilizar parte do ambicioso programa de combate ao analfabetismo (idem). O regime ditatorial que perdurou durante cerca de 50 anos, não apoiou o desenvolvimento de políticas educativas, o que provocou um subdesenvolvimento do país em termos económicos, sociais e educativos.

A partir da revolução do 25 de abril de 1974 ocorreram importantes alterações nas políticas educativas em Portugal decorrentes de influências internacionais como, por exemplo, do Banco Mundial. Em 1984 a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE) publica um relatório sobre Portugal onde realça que as políticas educativas devem ser repensadas tendo em conta:

- “1) a necessidade de dar prioridade absoluta à formação vocacional na educação;
- 2) a necessidade do ensino prático (“quase não existente”) em Portugal;
- 3) a necessidade de a formação prática dos estudantes começar antes do 10º ano de escolaridade.” (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990:24).

Ou seja, os temas-chave deste relatório focam “por um lado os desadequados conhecimentos, qualificações e atitudes transmitidos pelo Sistema Educativo e, por outro, as ligações insuficientemente fortes e diretas com as necessidades da economia” (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990:25).

Este relatório leva os diferentes partidos políticos a repensar as políticas educativas e a atingir consensos sobre as mesmas, nomeadamente sobre a publicação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

A entrada de Portugal para a então Comunidade Europeia, em 1986, e a consequente aprovação da LBSE, desencadearam, entre a década de 80 e a década de 90, os primeiros programas de discriminação positiva como forma de responder às necessidades de modernização da economia, principalmente através da elevação da formação e da qualificação da população, de que são exemplo o Programa Educação para Todos (PEPT 2000), iniciado em 1992, o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (“Eu não desisto”, o Projecto de GFC⁵ e posterior Reorganização Curricular do ensino Básico (Fernandes, 2011). Tratam-se de medidas que se inscrevem num contexto global de europeização das políticas educativas, económicas e sociais (Dale, 2004) e que revelam por parte do Estado, a procura de soluções de combate ao insucesso escolar.

Convocando o programa TEIP, que aprofundaremos no ponto seguinte deste capítulo III, foi iniciado em 1996 com o objetivo de combater o insucesso escolar e de prevenir o abandono precoce dos/as jovens que frequentavam escolas localizadas em zonas geográficas com fragilidades sociais, culturais, económicas e familiares. Esse período correspondeu à governação do Partido Socialista com António Guterres como primeiro-ministro que declarou a “paixão pela educação”. Nesse contexto, a medida TEIP foi recebida com algum entusiasmo tanto por alguns professores que tinham uma “visão generalizadamente positiva (...) relativamente à criação dos TEIP” (Canário, Alves, Rolo 2001:109) como por alguns investigadores em ciências da educação, mas também com algumas desconfianças.

Ao analisarmos os propósitos desta política percebemos que a elaboração da mesma foi influenciada por políticas internacionais, nomeadamente pela política que, em França, em 1991, regulamentou as Zonas de Intervenção Prioritária (ZEP) e pelas experiências de educação compensatória desenvolvidas nos EUA durante os anos 60 (Ferreira, Teixeira, 2010). Desde então o fenómeno da globalização⁶ e as agências europeias como a OCDE, a UNESCO, o Banco

⁵ Tratou-se de um processo que se iniciou em 1997/98 no âmbito do qual as escolas apresentavam um projecto de gestão curricular, analisado pelas Direcções Regionais de Educação (DRE) e aprovado pelo Departamento de Educação Básica (DEB) - e cuja generalização, a todas as escolas dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, no quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico, regulamentada pelo Dec. Lei n.º 6/2001, ocorreu no ano 2001/2002, passando, a partir daí, e progressivamente, a estender-se em cada um dos anos do 3º ciclo (Fernandes, 2011: 38).

⁶ Giddens (1996:45), procurando concretizar o sentido de globalização, define-a “como a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as

Mundial têm vindo a influenciar as políticas nacionais. Trata-se, como sustenta (Mainardes, 2006:52), de um processo de “migração de políticas” reconhecendo contudo o autor que “esta migração não é uma mera transposição e transferência, (pois) as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos” (idem).

Em síntese, tal como Fernandes (2011:98) reconhecemos que no “domínio das influências transnacionais, um vasto conjunto de organizações tem vindo a desempenhar um papel determinante na afirmação de novos rumos para a educação na Europa e no mundo, produzindo recomendações que assumem um cariz global de enorme influência na definição das políticas educativas de cada nação/país” e de que os TEIP são exemplo.

ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa. Esse processo é dialéctico porque essas ocorrências locais podem ir numa direção inversa das relações muito distanciadas que as moldaram. A transformação local faz parte da globalização tanto como a extensão lateral de ligações sociais através do espaço e do tempo”.

Enquadramento Metodológico

Capítulo IV. Opções e Procedimentos Metodológicos

Notas introdutórias

Neste capítulo IV explicitam-se as opções teórico-metodológicas de base ao estudo e os procedimentos metodológicos seguidos para a concretização dos objetivos e questões que o nortearam.

Tendo presente a importância do posicionamento epistemológico das investigadoras, iniciamos com uma abordagem sobre o paradigma qualitativo em que se insere esta investigação. Nesta opção temos presente que “a posição epistemológica de quem faz a investigação tem influência sobre todo o processo de pesquisa e influencia as opções de método e teóricas posteriores” (Silva, 2010:51). Apresentámos depois os objetivos e questões norteadoras do estudo; justificámos o recurso ao *estudo de caso* e a opção pelo *Focus Group*, como técnica privilegiada de recolha de informação, e pela análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação.

IV.1. Paradigma qualitativo da investigação

Dada a natureza do estudo e o objetivo geral que o orienta situámos a pesquisa num paradigma qualitativo/interpretativo. Segundo Bodgan e Biklen (1994) a investigação qualitativa em educação apresenta cinco características que, na nossa perspetiva, se enquadram no âmbito deste estudo: o/a investigador/a desempenha um papel importante na interação direta com os sujeitos no seu meio natural; os dados recolhidos são descritivos e serão mobilizados através de citações na análise dos dados; o processo da investigação é mais valorizado do que os resultados; a análise dos dados segue um processo indutivo e a preocupação do investigador centra-se no significado que os sujeitos atribuem às situações e/ou fenómenos em estudo. Para estes autores, um/a investigador/a orientado/a pelos princípios de um paradigma qualitativo/interpretativo comporta-se mais de acordo com um/a viajante, isto é, parte com uma certa orientação, mas vai definindo a sua rota à medida que avança na viagem. Trata-se de uma investigação que privilegia metodologias que

produzem dados descritivos, permitindo “observar” de perto os/as participantes da investigação.

Na mesma linha de pensamento, Morgado (2012:42) considera que este tipo de investigação permite “entrar no mundo pessoal dos sujeitos e compreender os significados e sentidos que atribuem às situações”. Para este autor, a investigação qualitativa no campo educacional “procura essencialmente a compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, por oposição à explicitação e possibilidade de verificação perseguidas pelo modelo [positivista]”(ibidem:41), porque a realidade educativa é constituída por realidades múltiplas e não apenas por uma única realidade (Bodgan e Biklen,1994).

Em consonância com a visão dos autores antes citados, também Charlot (2006) defende que o campo disciplinar da educação é um campo complexo e portanto é necessário olhar para os fenómenos a partir de uma perspetiva multidimensional. Numa investigação desta natureza não se devem descurar outras questões que também interferem no processo de investigação, como as questões de poder (Haraway,1988). Estas questões estão relacionadas com questões económicas, de género e culturais. Assim, Haraway (1988) e Harding (1993) defendem que todo o *conhecimento é situado*, isto é, feito a partir da posição que cada investigador/a ocupa na sociedade.

Em síntese, dado nesta investigação se pretender compreender o processo mediante o qual os/as jovens constroem os significados relativamente ao campo educacional bem como descrever e interpretar em que consistem esses mesmos significados e o modo como os/as jovens os compreendem, entendemos que a investigação qualitativa/interpretativa é a que melhor se adequa às características do estudo.

IV.2. Objetivos e questões orientadoras da pesquisa

Tendo como pano de fundo as considerações epistemológicas discutidas acima, procedemos de seguida à explicitação dos objetivos orientadores da pesquisa e das questões da investigação.

Para compreender como um grupo de jovens, que frequentam o 9º ano de escolaridade, se posicionam face à escola e que sentidos lhe atribuem nos seus trajetos escolares, definimos como objetivos da investigação os seguintes:

- Compreender, a partir da voz dos/as jovens/alunos/as, o que significam as suas *vivências escolares*⁷, nomeadamente em relação aos processos de socialização;
- Caracterizar os modos como os/as jovens/alunos/as se relacionam com os saberes escolares.

Partindo destes objetivos, equacionamos um conjunto de questões configuradoras do problema a estudar:

- Que relações estabelecem os/as jovens/alunos/as com a escola?
 - ✓ Que sentidos atribuem aos saberes escolares?
 - ✓ Que sentidos atribuem aos processos de socialização? Ou dito de outro modo, como caracterizam as relações interpessoais que estabelecem com os seus pares, professores/as e outros profissionais?
 - ✓ Que importâncias atribuem os/as jovens/alunos/as às atividades curriculares de carácter formal e informal?⁸

IV.3 Estudo de caso

Considerando as características da investigação, os objetivos e as questões orientadoras da mesma e tendo presente que pretendíamos compreender em profundidade o problema em estudo numa realidade concreta optamos por um *estudo de caso*.

De acordo com Stake (1998), recorreremos ao *estudo de caso* quando temos um interesse muito especial por um caso particular. Para o autor, um estudo de caso baseia-se no estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular de forma a compreender as suas atividades em circunstâncias importantes.

⁷ Conceito de Dubet e Martucelli (1996) referenciado em Abrantes (2003)

⁸ Entenda-se por atividades curriculares de carácter formal as atividades realizadas dentro da sala de aula e as de carácter informal todas as atividades que se realizam fora da sala de aula.

Na mesma linha de pensamento, Merrian (1998) defende que se deve recorrer a esta metodologia quando se pretende observar, descrever e compreender aprofundadamente um determinado fenómeno que pode ser um programa, um acontecimento, um processo, uma pessoa, uma instituição ou um grupo social. Assim podemos depreender que, um estudo de caso tem subjacente a intenção de compreender em profundidade o “como” e os “porquês” da entidade/fenómeno/situação em estudo revelando as suas particularidades próprias.

No caso concreto deste estudo, a opção pelo *estudo de caso* prendeu-se com o facto de a investigação (i) ter por base um território específico, uma escola TEIP de um concelho limítrofe do grande Porto, (ii) ter por referência um grupo de jovens que frequentam o 9º ano; iii) pretender compreender os significados que esse grupo de jovens atribui à escola, ao nível dos processos de socialização e da relação com os saberes. Dito de outro modo, a opção pelo estudo de caso justificou-se pelo interesse em compreender, através da voz dos/as jovens, como vivem a realidade escolar em que estão envolvidos/as. Nesta intenção sentimo-nos apoiados por McKernan (1999 cit in Morgado, 2012:59), quando sustenta que “um estudo de caso é um estudo fenomenológico em que se tenta representar o mundo tal como os participantes e o investigador o experimentam”.

Convocando de novo Stake (1998:16-17), este considera que os *estudos de caso* podem dividir-se em três tipos: *intrínsecos*, *instrumentais* ou de *caso coletivo*. O *estudo de caso intrínseco* define-se pelo interesse particular que o/a investigador/a demonstra pelo caso específico. O *estudo de caso instrumental* é uma opção quando o/a investigador/a se depara com a necessidade de compreender de forma mais generalizada uma determinada situação e para isso escolhe um caso particular que lhe permita analisar essa realidade. Por último, o *estudo de caso coletivo* é utilizado quando o investigador opta por estudar vários casos particulares em simultâneo.

De acordo com esta tipologia podemos enquadrar o presente estudo no tipo *instrumental*, uma vez que o interesse das investigadoras se prendeu primeiramente com a compreensão das *dinâmicas escolares* dos/as jovens inseridos/as em contextos mais desfavorecidos através da auscultação dos/as mesmos/as e só posteriormente foi realizada a escolha do contexto para a pesquisa.

Já em estudos anteriores aos atrás referidos, Yin (1984) defendia que num *estudo de caso* se estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de formas múltiplas de evidências como: entrevistas, observações, documentos e artefactos.

Assim, tendo em consideração que os/as jovens foram os/as participantes privilegiados/as desta investigação optámos por realizar grupos de discussão focalizada. Contudo, tendo presente que nos estudos de caso os fenómenos se estudam mais em profundidade do que em amplitude (Morgado, 2012) recorreremos também, de forma complementar, à elaboração de notas de terreno e à análise documental.

Lessard-Hébert, Goyette, Boutin (1994) defendem ainda que um *estudo de caso* para além de permitir analisar, descrever e compreender profundamente certos fenómenos, permite também posteriormente realizar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações.

Esta investigação não foi orientada com a pretensão de generalizar os resultados obtidos para todos os outros contextos, mas sim, como já se referiu, com o desejo de compreender de forma aprofundada os sentidos atribuídos à escola por um grupo de jovens/alunos/as que frequentam o 9º ano de escolaridade. No entanto, considerámos que a análise dos dados recolhidos pode fornecer dados que auxiliem a compreensão de outras realidades.

No ponto seguinte procedemos à descrição e explicação da escolha de cada uma das técnicas utilizadas.

IV.4.Técnicas de recolha e de análise dos dados

Tal como já anteriormente foi referido, os/as jovens foram os/as participantes privilegiados/as desta investigação. Deste modo, optámos pela realização de *grupos de discussão focalizada* como técnica principal de recolha de informação e de forma complementar recorreremos também à elaboração de notas de terreno e à análise documental. Para analisar o material empírico recorreremos à análise de conteúdo.

No próximo ponto, concentramo-nos na apresentação e fundamentação das técnicas utilizadas.

IV.4.1. Grupos de discussão focalizada

Como foi referido anteriormente, esta investigação pretendeu, em termos gerais, compreender e caracterizar os sentidos que os/as jovens atribuem às suas *vivências escolares*. Para tal, considerámos os *grupos de discussão focalizada* a técnica de recolha de informação mais adequada por permitir “colocar à mesma mesa” um grupo de jovens a refletir sobre um mesmo tema, possibilitando, através do confronto dos seus pontos de vista, ampliar o debate sobre esse mesmo tema. Este argumento ancora-se na visão de Burgess (1984, cit in Abrantes, 2003:54) quando esta afirma que:

“Numa situação de grupo, os alunos têm o poder potencial de redefinir os assuntos da conversa. Além disso, [os grupos de discussão] permitem a espontaneidade, de modo que os alunos podem entrar em debate e discussão com os seus amigos. Nestas circunstâncias, podem direcionar a conversa para temas que considerem significativos e desenvolverem uma narrativa acerca das suas vidas na escola”.

Na mesma linha de pensamento, Gatti (2005:9) afirma que “o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”. Na perspetiva desta mesma autora, os grupos de discussão focalizada que têm como objetivo procurar os sentidos e a compreensão dos complexos fenómenos sociais, privilegiam a observação e o registo de experiências e reações dos sujeitos participantes. Por outras palavras, os grupos de discussão são uma técnica de investigação que através da interação em grupo, recolhe dados de acordo com um tema definido. Neste estudo, os temas dos grupos de discussão relacionaram-se com o posicionamento dos/as jovens alunos/as face à escola e as interpretações dos/as mesmos/as acerca das suas experiências escolares.

Esta técnica, se por um lado, pode inibir a espontaneidade do grupo, por outro, pode introduzir discussões de carácter flexível que permitem captar as interações e dinâmicas entre os intervenientes, de tal modo que os assuntos produzidos originam outros discursos. Como refere Myers & Macnaghten (1999 cit in Macedo, 2009:168), a utilização deste método possibilita “explorar e

compreender o discurso, tendo em conta que a maior vantagem está na vivacidade, complexidade e imprevisibilidade da conversa na qual os/as participantes podem fazer ligações súbitas que confundem a codificação do investigador mas que abrem o seu pensamento”.

Neste estudo, os temas dos grupos de discussão relacionaram-se com as vivências e experiências escolares dos/as jovens e o seu posicionamento face à escola. Procurou-se captar as suas interpretações em relação aos significados que a escola assume nas suas trajetórias de vida.

Mas se antes se considerou que esta técnica pode potenciar discussões de carácter flexível que permitem captar as interações e dinâmicas entre os intervenientes de tal modo que os assuntos produzidos originam outros discursos, também há fatores que interferem na dinâmica do grupo, e que têm de ser acautelados, sob pena de inibir a espontaneidade e a participação de todos os elementos. Como alertam Abrantes e Guerreiro (2007:50), “as dinâmicas de comunicação e de poder, a emergência de protagonistas e discursos ‘dominantes’ (e o silêncio dos dominados) ou os próprios mecanismos de construção do eu e representação do outro devem assim ser considerados”. Este foi um aspeto que tivemos presente durante a realização dos grupos de discussão, para que a participação de todos/as os/as jovens fosse assegurada, para evitar discursos dominantes e para que o discurso de um/a participante não se tornasse o discurso do grupo.

Como em qualquer outro método de investigação as questões de ética do/a investigador/a devem estar sempre presentes, na divulgação das suas intenções, no respeito pela confidencialidade dos elementos recolhidos. Deve ser ainda pedida a autorização dos participantes no estudo para qualquer tipo de gravação (Lima, 2006).

A justificação da escolha dos participantes da investigação e a explicação sobre os temas das conversas e do desenvolvimento dos grupos de discussão serão apresentados mais à frente nos procedimentos metodológicos.

IV.4.2. Notas de terreno

Bogdan e Biklen (1994:150) definem as notas de terreno como “o relato escrito daquilo que o observador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Nesta investigação, as notas de terreno foram redigidas como suplemento aos dados obtidos em contexto dos *grupos de discussão*. Pretendeu-se, assim, registar atitudes, interações, reações e estados de espírito impossíveis de captar pela conversa gravada. Como referem os mesmos autores “o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois [do focus group]”. (idem)

Também Silva (2010:109) reconhece que a escrita de notas de terreno constitui uma mais-valia para o processo de reflexão sobre a investigação uma vez que, sendo “escritas nos vários momentos de observação, constituem um pequeno arquivo que pode dar conta da evolução do terreno, das perdas de ‘ingenuidade’ e das opções que vão sendo tomadas”.

IV.4.3. Análise documental

Os documentos são fontes privilegiadas de informação e frequentemente considerados válidos e fidedignos, especialmente se são emitidos pelo aparelho de estado. Neste estudo, tem especial relevância dada a informação que é possível apreender a partir deles.

Assim, como esta investigação se desenrolou num contexto TEIP, não podíamos deixar de analisar a legislação sobre o programa TEIP, que já vimos no capítulo III deste trabalho, nem o projeto educativo da escola, cuja análise conjugámos com os dados de caracterização do contexto. Com esta análise pretendemos perceber que conceções de escola estão presentes nestes documentos e que projeto de formação é oferecido aos/às jovens que frequentam este Agrupamento.

IV.5. A Análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação

Para tratamento e análise da informação recolhida, optámos pelo recurso à análise de conteúdo (Bardin,1995). Trata-se de uma técnica de análise da informação que, como sustenta esta autora

“aparece como um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. (ibidem:31)

Também Quivy & Campenhoudt (1998:227) sustentam que esta técnica “oferece a possibilidade de tratar de uma forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”, como é o caso dos grupos de discussão focalizada e as notas de terreno. Os mesmos autores defendem que através da organização, da sistematização e da articulação das diferentes fontes de informação a análise de conteúdo permite a elaboração de uma análise compreensiva do objeto de estudo.

Deste modo, esta técnica de análise pressupõe um conjunto de procedimentos que visam a produção de uma narrativa interpretativa dos dados recolhidos. Os dados devem ser categorizados permitindo classificar conceitualmente as unidades que abordam os mesmos conteúdos. As categorias podem ser definidas *à priori* de acordo com a pergunta de partida, ou então podem ser definidas *à posteriori* de acordo com o material recolhido - categorias de cariz emergente (Bardin, 1995).

Nesta argumentação convocámos também a visão de Terrasêca (1996:116) para quem

“a capacidade de a análise de conteúdo dar conta da multidimensionalidade dos fenómenos, através da análise dos discursos produzidos pelos atores intervenientes na produção desses eventos, tornou-a num dispositivo apto para o tratamento da informação recolhida, permitindo um desvendar crítico, e numa postura de ruptura com a intuição.”

No caso deste estudo esta rutura com a intuição foi fundamental dado o nosso envolvimento, enquanto profissionais, com a escola e a visão que já possuíamos sobre os fenómenos sociais que se desenvolvem no contexto escolar.

IV.6. Procedimentos Metodológicos

Neste subcapítulo começámos por apresentar uma descrição sobre o contexto de investigação. Seguidamente, explicámos os critérios de seleção dos/as participantes da investigação e apresentámos uma breve caracterização dos/as mesmos/as. Num terceiro momento elucidámos os leitores sobre o modo como foram operacionalizados grupos de discussão focalizada. Num momento final, explicitámos o sistema categorial construído para a análise dos dados.

IV.6.1 Contexto de investigação

O Agrupamento TEIP onde foi realizado este estudo situa-se na zona urbana periférica do Grande Porto e a opção por este território teve por base dois fatores: primeiramente a facilidade que havia, por parte da Faculdade, em estabelecer um contacto com a coordenadora do TEIP e seguidamente pela boa receptividade que a coordenadora do TEIP revelou à apresentação do projeto, após uma conversa informal.

Este TEIP é composto por duas escolas do 1º ciclo com JI e uma EB 2/3.

O material empírico foi recolhido na escola EB 2/3, sede do Agrupamento TEIP. Esta situa-se na periferia urbana do grande Porto. Em termos sociais, este território revela graves carências, decorrentes das construções AUGI (Áreas Urbanísticas de Génese Ilegal) e bairros sociais onde predominam a classe social baixa e média-baixa. O nível de habilitações literárias da população é de uma maneira geral muito reduzido, raramente ultrapassando o 6º ano de escolaridade. Neste território existem muitas famílias com dificuldades económicas,

manifestando défices sociais e culturais acentuados beneficiando a maioria dos/as alunos/as de apoio social (Projeto Educativo do TEIP).

Analisando o projeto educativo depreendemos que este Agrupamento pretende ser “uma comunidade coesa, capaz de atuar em conjunto na melhoria da qualidade da educação”. Da leitura deste documento percebe-se, também, a preocupação que os órgãos responsáveis têm com que esta “comunidade educativa constitua um espaço de formação de qualidade, seguro e aprazível, no sentido de fomentar nos alunos o gosto pela aprendizagem, o sentido de responsabilidade e de cidadania, o sentimento de pertença e o fortalecimento dos seus projetos de vida para uma melhor integração sociocultural.” (Projeto Educativo, 2011:5)

O mesmo documento revela ainda que, para além do Agrupamento contar com um quadro de professores/as estável e coeso, possui, também, um conjunto de outros/as agentes educativos/as: uma psicóloga, uma assistente social e um animador sociocultural. O trabalho em equipa de todos/as estes/as agentes potencia o trabalho pedagógico e curricular com os/as alunos/as, dentro e fora da sala de aula e facilita o desenvolvimento de atividades com um carácter formativo mais amplo a todas as crianças e jovens do Agrupamento. No entanto, o projeto educativo realça a existência de algumas carências, principalmente no número de assistentes operacionais e de técnicos/as especialistas.

Relativamente à ocupação dos tempos livres, o Agrupamento dinamiza algumas atividades de animação sociocultural com o objetivo de promover o interesse das crianças e jovens pelas atividades educativas. Dentro destas atividades situam-se vários clubes tais como: clube de teatro, das artes, da carpintaria, de notícias, de música e da rádio. O investimento em novos espaços e protagonistas dentro do espaço escolar é uma estratégia que permite enriquecer as vivências escolares dos/as jovens inseridos/as em contextos mais desfavorecidos.

Deste modo, o Projeto Educativo sustenta o desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa, onde todos/as os/as agentes educativos/as se devem envolver nas dinâmicas da comunidade educativa de modo a se atingir uma maior qualidade no sucesso educativo do Agrupamento. (Projeto educativo, 2011-2012)

IV.6.2. Participantes no estudo

Os sujeitos, participantes na investigação são, como temos vindo a referir, jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade. Esta opção deveu-se ao facto de serem alunos/as que estão a concluir um ciclo de formação e, por isso, se considerar tratar-se de um momento propenso à reflexão sobre o seu trajeto escolar e à eventual transição para outras escolas do ensino secundário.

Todavia, apesar destes/as jovens, na sua maioria, pertencerem a classes sociais desfavorecidas, de residirem no mesmo território e de frequentarem a mesma escola (Projeto Educativo), não se pode assumir à partida que as suas vivências juvenis e os seus modos de encarar a escola sejam similares. A este propósito estamos de acordo com Lopes (1997:49-50) ao sublinhar que “os agentes juvenis atuarão de forma distinta e construirão de maneira plural a sua identidade” conforme “os cenários de interação, e dentro destes, consoante as suas regiões”.

No ano letivo 2012/2013, a escola EB 2/3 tinha em funcionamento 5 turmas do 9º ano de escolaridade e cada uma das turmas tinha entre 24 e 25 alunos.

Com o objetivo de que os/as jovens escolhidos/as para esta pesquisa pudessem ser representativos/as dos/as alunos/as do 9º ano desta escola tivemos em atenção na sua escolha critérios assentes no fator heterogeneidade: (i) nos resultados escolares, (ii) no género e (iii) na turma em que se inserem.

Com base nestes critérios convidámos 4 jovens de cada turma, dois rapazes e duas raparigas, - num total de 20 jovens - a participar nesta investigação. Estes/as jovens foram selecionados/as pelo animador sociocultural⁹, com o parecer da diretora de turma correspondente.

Para uma melhor caracterização destes/as jovens apresentámos abaixo o **Quadro I** com os dados sociodemográficos dos jovens e com um breve resumo dos seus trajetos escolares.

⁹ O primeiro contacto entre a investigadora e os/as jovens foi estabelecido através do Animador Sociocultural. Escolhemos o animador por ser um informante privilegiado do contexto porque ele mantinha um contacto direto com todos/as os/as alunos/as da escola, conhecendo muito bem a maioria dos alunos das turmas de 9ºano. Esta opção permitiu-nos acelerar o processo de seleção dos jovens, uma vez que se tivéssemos de recorrer ao contacto dos/as diretores/as de turma teríamos de pedir a colaboração de 5 professoras diferentes.

A análise do quadro abaixo apresentado revela, tal como já anteriormente se tinha referido através da análise do Projeto Educativo, que os pais e as mães destes/as estudantes têm, maioritariamente, uma baixa escolaridade. A exceção aparece em cinco pais/mães que têm o ensino secundário e um pai que detém um nível académico de bacharelato. Relativamente à parte profissional das mães depreendemos que, grande parte, são domésticas ou se encontram desempregadas. Os pais ocupam profissões que exigem baixas qualificações, ou estão desempregados, ou reformados.

A baixa escolaridade das famílias aliada à precaridade do trabalho pode ser um fator que condiciona as expectativas que os/as jovens/alunos/as têm sobre a escola. A constatação da existência de uma retenção em metade dos participantes no estudo pode ser significativa de uma ligação frágil desses/as jovens à escola.

Uma última nota relativamente aos dados do quadro apresentado refere-se ao número de jovens caracterizados/as. Apesar de anteriormente termos afirmado que se selecionaram 20 jovens, no quadro só aparece a caracterização de 19 jovens, uma vez que um dos estudantes que aceitaram participar no estudo acabou por não comparecer às sessões agendadas.

Quadro I - Caracterização dos/as participantes do estudo											
Dados Socio- demográficos									Trajetória escolar		
Turma	Código	Aluno/a	Idade	PC /Net	Nº irmãos/ás	Emprego dos/as pais/mães	Formação dos/as pais/mães	Escalão Sase	Nº anos que frequenta esta escola	Nº repetências	Classificação média no final do ano letivo do ano letivo anterior
O	1B	Bruno	14	S/S	1	Canalizador Doméstica	1º ciclo 1º ciclo	B	5	0	3,5
O	1Di	Dinis	14	S/S	1	Empregado de armazém Desempregada	secundário secundário	Sem escalão	5	0	4,(3)
O	1Jo	Joana	14	S/S	1	s.p. ¹⁰ Encarregada de limpeza	s.p. 2º ciclo	A	5	0	3,(3)
O	1S	Sofia	15	S/S	1	Operador de fundição Doméstica	s.p. s.p.	B	5	1	2,(72)
P	2A	Anabela	14	S/S	0	Motorista de pesados Doméstica	2º ciclo 2º ciclo	B	5	0	3,1(6)
P	2D	Daniela	15	S/S	0	Motorista de pesados Doméstica	3º ciclo 3º ciclo	Sem escalão	4	0	3,41(6)
P	2T	Tomás	15	S/S	0	Representante comercial Doméstica	1º ciclo 1º ciclo	Sem escalão	5	1	2,(63)
Q	1A	Andreia	14	S/S	1	Padeiro/pasteleiro Empregada de escritório	2º ciclo secundário	B	5	0	4,8(3)
Q	1D	Duarte	14	S/S	0	Serralheiro Trabalhadores não qualificados da indústria	2º ciclo 1º ciclo	Sem escalão	5	0	3,(3)
Q	1M	Manuela	16	S/S	5	Reformado Doméstica	1º ciclo 1º ciclo	Sem escalão	5	2	2,91(6)
Q	1J	João	17	S/S		Auxiliar de saúde Rececionista	secundário 3º ciclo	Sem escalão	3	2	2,91(6)
R	3F	Filipe	15	S/S	1	Desempregado Domestica	1º ciclo 2º ciclo	A	5	1	3
R	3P	Paula	17	S/N	0	Desempregado Empregada de Limpeza	1º ciclo 1º ciclo	B	5	2	3,5
R	3R	Ricardo	16	N/S	2	Outra Doméstica	1º ciclo 1º ciclo	B	5	1	3,1(6)
R	3I	Isabel	14	S/S	0	Empregado de Balcão Doméstica	2º ciclo 1º ciclo	A	5	0	3,(3)
S	3C	Carolina	14	S/S	1	Contabilista Empregada de financeira	Bacharelato Secundário	Sem escalão	5	0	4,41(6)
S	3Ju	Juliana	15	S/S	2	Reformado Desempregada	1º ciclo 1º ciclo	A	5	1	2,(63)
S	3J	Jorge	14	S/S	2	Reformado Doméstica	1º ciclo 1º ciclo	A	5	0	3
S	3M	Melissa	15	S/S	1	s.p. s.p.	s. p. s. p.	A	3	1	3,75

¹⁰ s.p.- significa sem preenchimento por parte do/a aluno/a

IV.6.3. Desenvolvimento dos grupos de discussão focalizada

Os temas abordados nos grupos de discussão foram definidos numa relação estreita com as questões e os objetivos norteadores da investigação.

Tendo em consideração o que menciona Gatti (2005: 22) acerca do número de participantes para cada grupo de discussão - “cada grupo focal não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas” – optámos por criar 3 grupos de alunos/as, das cinco turmas existentes do 9º ano, organizando os grupos com jovens pertencentes a duas turmas diferentes. Quando optámos por juntar jovens de duas turmas tínhamos presente que “quando os participantes se conhecem, podem vir a atuar em bloco e a formar subgrupos de controle que monopolizam ou paralisam a discussão, o que prejudica a participação livre” (Gatti,2005:21). Esta opção prendeu-se também com o facto dos horários dos/as alunos/as serem muito diversos e, conseqüentemente, existir uma maior dificuldade para encontrar um horário compatível para várias turmas.

Assim, de forma a conseguirmos encontrar compatibilidades entre os horários das turmas optámos por agrupar num grupo os/as alunos/as do 9ºO com os 9ºQ, noutro os do 9ºR com os 9ºS, ficando os/as estudantes da turma 9ºP¹¹ num terceiro grupo.

Tal como já referimos, a pesquisa teve como objetivo compreender o modo como os/as jovens percecionam as suas *experiências escolares* e perceber a importância destas experiências na construção dos seus processos de socialização e na relação que estabelecem com o saber escolar. Assim, para estudar o problema e responder aos objetivos da investigação organizámos cinco momentos de discussão com cada um dos grupos de jovens. Os tópicos orientadores destes momentos de discussão foram: a *relação entre pares*, a *relação com o espaço escolar*, as *relações com os professores e outros agentes educativos da escola*; a *relação com o saber escolar*; e um *balanço final* sobre os vários temas discutidos. O **Quadro II** sistematiza este procedimento.

¹¹ O aluno que nunca compareceu aos encontros pertencia ao 9ºP. Deste modo, o 1º grupo ficou composto por 8 jovens, o 2º por apenas 3 estudantes e o último contou com a participação de 8 jovens.

Quadro II – Distribuição dos/as alunos/as pelos grupos de discussão focalizada					
Grupos	Turma	Nº participantes	Horário dos grupos de discussão focalizada	Data do grupo de discussão	Tema em foco
1º Grupo	Jovens do 9ºO e 9º Q	8	2ªf das 11h45 às 12h30	14/01/2013	Relação entre pares
				21/01/2013	Relação com o espaço escolar
				28/01/2013	Relação com os professores e outros agentes educativos
				4/02/2013	Relação com o saber escolar
				18/02/2013	Balanço final
2º Grupo	Jovens do 9ºP	3	4ªf das 11h45 às 12h30	16/01/2013	Relação entre pares
				23/01/2013	Relação com o espaço escolar
				30/01/2013	Relação com os professores e outros agentes educativos
				6/02/2013	Relação com o saber escolar
				20/02/2013	Balanço final
3º Grupo	Jovens do 9º R e 9º S	8	6ªf das 14h45 às 15h00	18/01/2013	Relação entre pares
				25/01/2013	Relação com o espaço escolar
				1/02/2013	Relação com os professores e outros agentes educativos
				15/02/2013	Relação com o saber escolar
				22/02/2013	Balanço final

Para cada um dos encontros foi elaborado um guião¹² orientador do debate. Estes guiões foram elaborados para assegurar que todos os aspetos considerados essenciais fossem discutidos e para promover uma dinâmica do grupo na eventualidade dos/as jovens não se mostrarem muito participativos/as no debate. Como refere Gatti (2005: 33) “os grupos são imprevisíveis em seus comportamentos, havendo grupos que se engajam rapidamente no trabalho e nos quais a discussão flui com entusiasmo, enquanto outros grupos mostram-se reticentes, cautelosos”.

Os encontros com os/as jovens decorreram numa sala dentro do espaço escolar – a sala de reuniões – no período entre 14 de janeiro e 22 de fevereiro

¹² Os guiões apresentam-se em anexo (ANEXO nº2)

nos horários e datas acima apresentados. Todos os encontros foram gravados em áudio com o consentimento dos/as jovens.

IV.6.4. Notas de terreno

Durante o decorrer do processo de discussão com os/as jovens fomos elaborando notas de terreno que permitiram complementar as informações registadas em áudio. Estas foram produzidas logo após cada encontro da investigadora com os/as jovens, de modo a dar conta das interações não-verbais e de outras reações manifestadas pelos/as participantes. Como exemplo consideremos o seguinte excerto escrito na nota de terreno referente ao 1º momento de discussão com o 1º grupo:

“Nos momentos em que não olhava diretamente para a Sofia, ela trocava com os colegas alguns olhares de admiração e de interrogação acerca das questões que eu estava a colocar. Senti que ela não estava a perceber muito bem o sentido das questões apresentadas ou que não se sentia confortável na discussão das mesmas.” (NT1)

Recorremos, também, a estes elementos no momento de análise e apresentação dos dados.

IV.6.5. Organização da informação e definição das categorias de análise

Terminada a recolha do material empírico, procedemos à transcrição integral das gravações em áudio. As transcrições foram realizadas pela própria investigadora de modo a possibilitar a identificação das falas de cada jovem e o máximo de pormenores da conversa. Como a investigadora esteve presente em todos os momentos de debate, recordava pormenores que por vezes se tornam impercetíveis na gravação, o que facilitou uma descrição mais pormenorizada das

conversas. Esta opção é corroborada por Gatti (2005:44) quando a autora afirma que:

“a memória [que o moderador tem] do contexto, de certas falas, do clima da discussão em variados momentos, contém ricas informações para a construção de compreensões sobre o tratamento do tema proposto ao grupo, como também para as interpretações.”

Para analisar o material empírico recolhido procedemos, numa primeira fase, a várias leituras dos discursos para nos conseguirmos “impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (Esteves, 2006:105) e podermos proceder à análise de conteúdo desse material empírico.

Vala (1986) defende que o recurso à análise de conteúdo permite ao investigador fazer inferências, a partir de uma lógica explicitada, sobre as mensagens recolhidas. Para este autor o trabalho do analista passa pela “desmontagem de um discurso e [pela] produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise” (ibidem: 104).

Tendo presente o quadro teórico-metodológico definido para o estudo mergulhámos nos dados empíricos para procurar regularidades dos discursos produzidos e conseqüentemente agrupá-los em categorias e subcategorias de análise. Apesar de já termos algumas questões definidas *à priori*, no decurso da análise de conteúdo não desvalorizámos os tópicos abordados pelos/as jovens que não estavam pensados inicialmente pela investigadora.

Todavia, para melhor compreendermos as percepções que os/as jovens têm sobre a importância das suas *experiências escolares* na construção dos seus processos de socialização e na relação que mantêm com os saberes escolares definimos um sistema categorial assente em duas principais categorias e algumas subcategorias subsidiárias das anteriores. É essa sistematização que apresentámos no **Quadro III**.

Quadro III – Sistema Categorical		
Categorias		Subcategorias
A Escola	Espaços de Lazer e de Redes de Socialização	Espaços escolares de socialização
		Grupos de pertença
		Relação com professores/as e outros/as agentes educativos
	Relação com os Saberes Escolares	Sentidos atribuídos aos saberes escolares
		Dinâmicas das aulas
		Organização do estudo
		Perspetivas de futuro

Especificando o quadro III, a primeira categoria relativa aos **Espaços de Lazer e de Redes de Socialização** foi dividida em três subcategorias: i) **espaços de encontro** - referente aos *lugares de encontro* na escola privilegiados pelos/as jovens/alunos na escola; ii) **grupos de pertença**, que remete para o convívio entre os/as jovens, para a escolha dos/as amigos/as e para a pertença a grupos por identificação com os mesmos e iii) a **relação com professores/as e outros/as agentes educativos/as** que evidencia as relações estabelecidas e o nível de convivialidade/proximidade entre os/as jovens e os/as profissionais da escola.

A segunda categoria de análise, **Relação com os Saberes Escolares** está organizada em 4 subcategorias: (i) **sentidos atribuídos aos saberes escolares** onde se identificam as aprendizagens valorizadas pelos/as jovens e a relevância que lhes atribuem nos seus quotidianos, ii) **dinâmicas das aulas** - que integra as considerações dos/as jovens acerca: do perfil do/a professor/a, do conteúdo curricular e das metodologias utilizadas nos contextos de sala de aula; iii) **organização do estudo** que inclui as conceções acerca da importância do estudo e do modo como este deve ser operacionalizado; e iv) **perspetivas de futuro** onde são apresentadas as aspirações destes/as jovens a curto e médio prazo.

Explicitadas as categorias e subcategorias de análise procedemos de seguida à explicitação de algumas questões éticas a considerar num processo de investigação.

IV.6.6. Questões éticas

Nas investigações em ciências sociais, em particular nas ciências da educação, não se podem desvalorizar as questões éticas pois, segundo Lima (2006:128) “a reflexão sobre aspetos éticos das pesquisas em educação “tem implicações importantes, quer na própria qualidade da investigação (...) educacional produzida, quer na sua credibilidade e no seu impacto público”. No quadro destas ideias torna-se pertinente refletir sobre algumas questões éticas que atravessaram esta investigação.

Como ao longo do texto que temos vindo a referir, pretendeu-se, com este estudo, auscultar o ponto de vista dos/as jovens sobre vários temas relacionados com as vivências escolares de modo a perceber os significados que estes/as atribuem à escola e às suas trajetórias escolares. Deste modo, mais do que investigar sobre os/as jovens, procurámos fazer a investigação com os/as jovens. Isto implicou olhar e escutar o *outro* não como um objeto, mas como um participante e como parceiro na investigação (Correia,1998).

Dado que a investigação se fundamenta nas conceções e significados que os/as jovens atribuem à escola, é importante que os resultados desta pesquisa para além de terem sentido para nós, enquanto investigadoras e profissionais, e para a academia, tenham também sentido para os/as jovens que nela participaram através dos/as quais se pretendeu, não só explorar e compreender o discurso, o ponto de vista dos/as vários/as intervenientes sobre os diferentes assuntos mas também criar um ambiente propício à reflexão sobre o papel da escola na construção das identidades juvenis e na forma como os/as jovens percecionam o mundo em geral, e o mundo escolar em particular.

O trabalho de investigação realizou-se com jovens, menores de idade, dentro de uma instituição escolar tendo sido necessário solicitar a autorização à escola para a realização da pesquisa. Numa segunda fase, foi estabelecido um

primeiro contacto com os/as jovens para lhes explicar de modo claro os objetivos da pesquisa e os procedimentos para a realização dos grupos de discussão focalizada. Nesse contacto informámo-los de que o anonimato e a confidencialidade dos dados estariam assegurados. Com esta postura, foi nossa intenção colocá-los à vontade e dar-lhes a conhecer que eles/as poderiam desistir a qualquer momento desde que não concordassem com as regras inerentes à realização dos grupos de discussão.

Visto que o material empírico da investigação é sustentado pelas transcrições dos grupos de discussão focalizada e por notas de terreno escritas após os encontros com os/as jovens, quer a caracterização dos/as jovens, quer os discursos mobilizados foram catalogados com um nome fictício pelo que a identidade dos/as jovens foi sempre acautelada.

Tal como foi anteriormente referido, durante a realização dos grupos de discussão houve sempre a preocupação de criar um ambiente acolhedor onde os/as jovens se sentissem à vontade para partilhar as suas ideias, opiniões e conceções com os restantes elementos do grupo.

Apresentação e Análise dos dados

Capítulo V. Apresentação e Análise dos Dados

Notas introdutórias

Depois de identificarmos e justificarmos o caminho metodológico do estudo, procedemos neste capítulo à apresentação e reflexão do material empírico recolhido para compreender a importância, e os sentidos, que os/as jovens *atribuem às experiências que realizam na escola*. Essas experiências assumem diferentes significados à medida que os/as jovens vão estabelecendo com a escola uma maior proximidade ou um maior afastamento, quer no que respeita às experiências escolares propriamente ditas, quer em relação aos laços que vão criando com os pares, e com outras pessoas com quem interagem na instituição. Neste sentido considerámos que a educação e o papel da escola não se restringem ao desenvolvimento de competências cognitivas. Dito de outro modo, sustentámos um entendimento de educação, enquanto experiência social através da qual o/a jovem se descobre a si mesmo/a, interage com outros sujeitos, aquire as bases do conhecimento e do *savoir-faire* (Delors, 1998).

Foi no quadro destas ideias que organizámos, tal como já foi referido no capítulo anterior, a análise *dos grupos de discussão* a partir de duas grandes categorias: *a escola como espaço de lazer e de redes de socialização* e *a escola como espaço de relação com os saberes*. A análise dos dados segue, então, cada uma destas categorias, sendo as ideias relativas às diferentes subcategorias convocadas de forma relacionada, de modo a conferir à narrativa de cada um/a sentido integrado e não segmentado, dos significados atribuídos pelos/as jovens/alunos/as a cada uma daquelas duas categorias.

V.1. A escola como espaço de lazer e de redes de socialização

Os/As jovens, em geral, evidenciam gostar da escola, mas revelam muito pouco interesse pelo que acontece no “interior” das aulas:

“Nós gostamos da escola, não gostamos é das aulas.” (3R)

“Eu não gosto das aulas. Ninguém gosta, temos de estar atentos e nunca se aprende nada de realmente importante para a vida.” (1A)

A grande tendência dos discursos acentua uma forte valorização da dimensão de convivialidade dentro do espaço escolar. Esta é por eles/as considerada importante porque permite desenvolver a dimensão relacional com os/as colegas, conforme ilustram os seguintes excertos:

“[o que gosto mesmo na escola é] do convívio com os amigos.” (1M)

“Para mim [o que é importante na escola] é o convívio.” (3F)

“[o que mais gosto na escola é] do recreio porque estamos com os nossos amigos.” (2T)

“(...) gosto do intervalo porque não estou em aulas. Não tenho que estar atento, não tenho que estar a escrever, não tenho que estar a fazer nada.” (1B)

Esta preferência pelos intervalos é reveladora de uma visão da escola cada vez mais associada a um lugar de estruturação das relações de amizade e a um lugar de convívio, e menos a um lugar de aprendizagem e de construção de saberes (Charlot, 2009). É através desses espaços e tempos de convívio que, no interior da Escola, têm possibilidade de se relacionar com pessoas com interesses semelhantes e com elas desenvolver atividades com significado para as suas identidades juvenis (Lopes, 1997; Abrantes, 2003).

Durante os momentos do recreio sentem-se livres para escolher o que fazer, mesmo que essa escolha seja “não fazer nada”. O mesmo não acontece durante as aulas, uma vez que, nestes tempos são condicionados/as a manter um determinado nível de concentração, uma certa postura e a realizar tarefas que pouco valorizam. Ou seja, sentem-se restringidos/as a um conjunto de regras e de atividades inerentes ao “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995) a que eles/as não aderem facilmente.

Dentro das descrições dos/as jovens sobre as suas atividades de lazer, encontramos referências aos jogos de futebol nos campos exteriores, às voltas à escola em pequenos grupos para passar o tempo e conversar com os/as colegas, às idas ao buffet e aos momentos de convívio na sala do aluno.

Porém, a *sala do aluno* é o espaço escolar mais apreciado pelos/as jovens para desenvolverem atividades como: conversar, ouvir música, dançar, jogar pingue-pongue e jogar cartas. Uma análise mais pormenorizada das descrições sobre as condições e disposições desta *sala de encontro* permite-nos discutir alguns pontos interessantes sobre culturas juvenis (Pais,1996).

Os/as jovens/alunos/as referiram que gostam da *sala do aluno* porque têm “lá o clube da rádio” e costumam “ir para lá pôr música, passar vídeos e dançar”. Contudo, também, mencionaram que este espaço devia ter “mesas e cadeiras mais confortáveis” e “pelo menos uma mesa de pingue-pongue”. Estas sugestões por si apresentadas sobre as condições da sala poderiam induzir ao pensamento de que a falta de alguns recursos condiciona o desenvolvimento de algumas atividades de convívio. No entanto, os discursos dos/as jovens não mencionam este factor, revelando, sim, uma grande capacidade para encontrarem soluções para realizar as suas atividades de lazer preferidas. Por exemplo, se não têm acesso a uma mesa de pingue-pongue descobrem outras estratégias para poderem jogar pingue-pongue com os/as colegas. Como refere um dos entrevistados:

“Na sala do aluno juntamos mesas e com os casacos fazemos a rede para jogar.” (3F)

Evidencia-se, deste modo, a capacidade de improviso dos/as jovens, no contorno de certos obstáculos com que se deparam no espaço escolar.

Tal como Pais (2005:62-63) considera que a “rua é reinventada pelos jovens *skaters* como espaço de criatividade e de emancipação, onde as ritualidades juvenis aparecem como uma espécie de celebração da diferença e da autonomia” os/as jovens deste estudo mostraram-nos como reinventam e adaptam com criatividade a sala do aluno às suas atividades preferidas.

Durante as visitas ao terreno, foi também possível observar alunos a jogar futebol fora do campo, utilizando mochilas para demarcar as balizas (NT8). Como os/as alunos/as nem sempre têm o campo exterior de futebol disponível,

improvisam umas balizas com os recursos que têm à mão, as mochilas, para poderem jogar com os/as colegas. Este é mais um dos exemplos que ilustra a capacidade que os/as jovens têm para reestruturar e reinventar os espaços de modo a terem melhores condições para satisfazerem os seus interesses de lazer.

Outro aspeto interessante sobre a *sala do aluno* diz respeito ao modo como os jovens/alunos/as se organizam/agrupam, e posicionam, nas diferentes áreas deste espaço. Os seus discursos mostram as seguintes ideias:

- “- [nos intervalos] costumamos estar na sala do aluno. As turmas gostam de se agrupar. O 9ºK tem um cantinho, o L outro e assim sucessivamente. (2T)
- Entrámos na sala do aluno e vê-se nos cantos os do 9ºano e depois vê-se assim no meio uma enorme palhaçada. (2D)
- 5º, 6º, 7º e 8º. (2T)
- 8º nem tanto. No 8º já sabes como é que é... (2D)
- O 8º, também depende. (2A)
- Mas agora também estão a ganhar mais popularidade no facebook e então...(2D)”

Tendo em conta esta falas dos/as jovens/alunos/as, que agora frequentam o 9º ano, verificámos que a sala do aluno se encontra implicitamente dividida de acordo com o ano que cada um frequenta. Os/as jovens do 9º ano são aqueles que aparentemente têm um estatuto mais elevado que lhes permite ocupar uma área que é pelos outros considerada como “sua” e, portanto, não “invadida” por outros grupos de jovens/alunos/as. Os/as mais velhos/as ocupam um “território” por si apropriado, e pelos/as outros/as respeitado, fechando-se, enquanto grupo/turmas (Lopes, 1997), em processos de socialização e de convívio que se demarcam dos/as demais alunos/jovens. Este comportamento dos/as alunos/jovens mais velhos/as pode ser entendido com base na necessidade de desenvolvimento de um sentimento de pertença a um grupo que lhes permita diferenciar-se de outros grupos como o dos/as alunos/as mais novos/as ou até mesmo dos/as outros/as agentes educativos/as (Pais,1996).

A demarcação de territorialidade por parte dos/as jovens do 9º ano condiciona inevitavelmente as áreas que os/as mais novos/as podem ocupar, realçando-se assim, algumas relações de poder, existentes entre os diferentes grupos etários da escola. Os/as estudantes do 5º ano estão a iniciar a sua frequência nesta escola e, como é natural, ainda estão em fase de integração e

de ambientação ao novo espaço. Os/as do 6º e 7º anos, devido à faixa etária em que se inserem e apesar de se encontrarem mais familiarizados com o espaço escolar, estão condicionados/as a respeitar as escolhas dos/as mais velhos/as. Relativamente aos/às jovens do 8º ano, percebemos que se encontram num processo de transição, não sabendo muito bem que espaços ocupar. Estando já numa faixa etária superior não se identificam com as brincadeiras desenvolvidas no meio da sala pelos/as mais novos/as, contudo também não podem ocupar as áreas mais restritas da sala, os *cantos*, porque estas “são pertença” das turmas do 9ºano. Os/as jovens do 8ºano estabelecem uma mediação entre os diversos campos de ocupação estabelecendo relações de acordo com os seus interesses.

Apesar de identificarmos algumas relações de poder na demarcação dos espaços ocupados pelos/as jovens de diferentes faixas etárias, os discursos recolhidos não evidenciam uma dominação dos/as jovens mais velhos/as sobre os/as alunos/as mais novos/as. Pelo contrário, as falas dos/as entrevistados/as são reveladoras da incapacidade que os/as mais velhos/as têm em controlar alguns dos atos de indisciplina praticados pelos/as alunos/as mais novos/as. Os excertos que transcrevemos dão conta de algumas dessas situações:

- “- A stora entra ali na sala do aluno e vê miúdos desta altura (pequenos) a chutar as cadeiras e as mesas. (1S)
- E a andar em cima das mesas. (1M)
- Eles não respeitam ninguém. (1M)
- Se nós dizemos alguma coisa...dizem logo, “vou chamar o meu irmão para te bater”. Eu aqui não posso dizer nada a ninguém. Jesus! Se nos metermos com alguém vem logo o bairro todo.(3I)
- É verdade, por acaso é verdade.” (3J)

Há, com efeito, uma apropriação, por parte dos/as alunos/as mais novos das regras do jogo, compreendendo-as e sabendo como agir para se defender, e sobreviver no contexto escolar, provocando os/as mais velhos/as recorrendo a estratégias de proteção familiar e de outros/as jovens mais velhos/as que habitam no seu bairro. O relato seguinte é demonstrativo das ideias que aqui queremos sublinhar.

“Quando entrei no átrio da escola percebi alguma confusão nos corredores. O Mário, aluno do 6º ano, estava a provocar a maioria dos alunos que passavam por ele. Durante o intervalo aleijou uma menina e ameaçou meninos mais velhos. Um funcionário, uma

professora e a psicóloga chamaram-no à atenção, mas ele manteve o mesmo comportamento até ao final do intervalo...e dizia 'se alguém me ameaçar ou bater, verá o que lhe acontece'". (NT5).

A turma aparece, assim, como um grupo de pertença: "cada turma tem um cantinho". Considerando que, normalmente é na turma que se estabelecem as relações de convivialidade entre os/as alunos/jovens, tornou-se pertinente analisar a importância que a identificação com o grupo da turma tem na dinâmica das relações entre pares.

Assim, das 5 turmas entrevistadas, foi o 9º O que demonstrou uma maior identificação de pertença ao grupo turma, entre os seus membros. Como afirma a Sofia, aluna desta turma:

"[Nos intervalos] juntamo-nos perto de uma porta que agora está sempre fechada e ficamos lá todos juntos [toda a turma] a conversar e a rir. É tudo ao molhe. Tudo ao monte." (1S)

Este relato realça a importância da turma como um elo de ligação e de identidade entre os seus elementos, e a apropriação de um sentido coletivo de pertença e de cumplicidade (Abrantes, 2003). A forte relação de convivialidade entre os/as alunos/as desta turma é evidenciada pela perceção que os/as outros/as alunos/as têm sobre a mesma.

"Os do 9ºO são mais chegados uns aos outros, estão mais reunidos". (3R)

Tendo presente que a cultura: "faz apelo para específicos modos de vida e práticas quotidianas que expressam certos significados e valores não apenas ao nível das instituições mas também ao nível da própria vida quotidiana" (Pais, 1996: 163) podemos inferir que estes/as jovens, identificam a turma como um elo de ligação para a construção de um sentido de pertença a um grupo com uma linguagem própria e com rituais e eventos com os quais se identificam: o canto que cada turma ocupa, as brincadeiras comuns e as cumplicidades.

Nas restantes turmas, a união entre os/as alunos/as não é tão visível sendo, nesse caso, privilegiadas relações com outros/as colegas fora da sua turma:

“Elas [Anabela e a Daniela] não saem muito do grupo da turma, eu saio mais. Saio e volto, saio e volto. Eu dou-me bem com toda a gente mas dou-me melhor com as outras turmas, principalmente com o 9ºS que é lá que está a maior parte da minha antiga turma e porque é lá que está o meu melhor amigo”. (2T)

Convocando um exemplo específico, o do Tomás, ainda que a sua retenção no 9º ano, tenha condicionado a sua integração na nova turma, ele não desfez os laços com o anterior grupo-turma. Depreendemos, deste modo, que em algumas situações, os laços desenvolvidos ao longo dos anos, entre os/as jovens/alunos/as se sobrepõem às lógicas de organização das turmas.

Nas falas recolhidas é todavia possível identificar outras turmas onde a união do grupo aparece pouco fortalecida.

“Eu vou falar pela minha turma, acho que nós no 7º ano éramos muito mais chegados, por exemplo, para onde iam os rapazes, tipo as raparigas também iam e vice-versa. Andávamos todos juntos mesmo, com a turma toda. Agora acho que não andam assim muito. Desde o 8º começou a haver cada vez mais grupos, os rapazes começam a jogar, por exemplo, ‘queime-se’ e é um jogo que não dá assim muitas pessoas e então as raparigas, por exemplo, vão para um lado e eles vão para outro.(...) Normalmente as raparigas dentro do grupo das raparigas ainda fazem mais grupos.” (3C)

No caso apresentado pela Carolina, percebemos que a união existente no grupo da turma foi enfraquecendo com o tempo. Com os anos de convivência os/as jovens começaram, naturalmente, a conhecer-se melhor e a fortalecer os laços de amizade com aqueles/as que se encontram mais próximos/as dos seus interesses juvenis. Os pequenos subgrupos, dentro do grande grupo da turma, aparecem a partir do momento em que optam por passar os seus tempos escolares de lazer junto daqueles/as com quem mais se identificam.

Deste modo, a compreensão do desenvolvimento das *relações entre pares* e as conceções sobre os laços de afinidade estabelecidos dentro do espaço escolar surgem como pertinentes para a análise das relações de convivialidade. Os/as alunos/as caracterizam as *relações entre pares* dentro da escola como sendo relações entre *conhecidos/as e colegas*, justificando que as relações de amizade são baseadas num grande nível de confiança que não é possível estabelecer com muitas pessoas. Os depoimentos seguintes dão conta destas visões:

“Na escola tenho colegas e conhecidos.” (3I)

“Eu distingo os amigos dos colegas pelos anos que vou convivendo com eles. Depois vou vendo se posso confiar ou não, se me desiludem ou não. Tenho alguns amigos na escola mas não são muitos.” (1B)

“Eu tenho muitos conhecidos. Amigos de verdade são aquelas pessoas que nos apoiaram sempre que precisamos e que estão sempre disponíveis para nós e nós para eles.” (3J)

Para alguns/mas dos/as alunos/as, os laços de amizade exigem uma grande proximidade entre os pares, sendo necessário investir tempo no conhecimento mútuo para se identificarem, caso existam, convergências entre as suas posturas, pensamentos e interesses.

O diálogo entre o Tomás e a Daniela abaixo apresentado demonstra que a escola é um local de *encontro entre jovens* com personalidades e culturas muito heterogêneas e que isso por vezes dificulta a criação de laços de amizade tão fortes como os que se criam com amigos/as fora da escola cujos interesses se assemelham mais.

“- Oh stora, nós dentro da escola estamos dentro de um recinto, stora. Lá fora, por exemplo, pessoas que gostam de fazer truques de bicicleta, são pessoas como eu que gostam mais de socializar. Tipo, cá na escola há muitas pessoas que são mais tímidas e lá fora em Matosinhos há muitas pessoas mais conversadoras e assim. (1T)

- Não, lá eles estão a fazer uma coisa que tu também gostas, têm uma coisa em comum. Enquanto aqui na escola uma gosta de dançar, outra gosta disto, outra daquilo, tipo divide-nos um pouco.(2D)”

A dificuldade em fortalecer estes laços de amizade na Escola parece ser aumentada quando essas ligações se restringem ao espaço escolar.

“Nas férias não convivo com eles [colegas da escola]. A maior parte dos meus amigos são escuteiros e estão fora da escola.”(1S)

“Quase ninguém pode sair. É difícil conseguirmo-nos juntar fora da escola. Por exemplo, nos meus anos convidei as raparigas da minha turma para irmos ao shopping [de tarde] e nem todas puderam ir.”(3M)

“[Fora da escola] não costumo estar com muita gente da turma porque estou na catequese ou nos escuteiros.”(2A)

Como evidenciam os excertos, as relações de amizade parecem construir-se mais fora da escola do que no interior da mesma. Estes discursos são corroborados por estudos (Lopes, 1997: Charlot 2009) que enfatizam que os laços de amizade criados na escola são pouco intensos e que essas relações raramente se estendem para fora dos tempos e espaços escolares.

As relações de amizade estabelecidas na escola apenas trespassam os portões da escola quando os/as jovens moram nas redondezas uns/umas dos/as outros/as,

“Eu costumo estar com os colegas da escola que moram à beira de onde eu moro. Costumamos ficar lá sentados a conversar e andar de patins.” (1M)

“Onde eu moro também mora o meu melhor amigo [que frequenta a escola]. Ele é meu vizinho. Costumamos ir para Matosinhos fazer truques com a BMX.” (2T)

Constata-se, de facto, que os/as verdadeiros/as amigos/as dos/as entrevistados/as, são jovens com quem convivem há muito tempo e na maioria dos casos não frequentam a mesma escola. Estas *relações de amizade* são estabelecidas com pessoas que moram no mesmo bairro ou com pessoas que têm gostos e interesses em comum, como o escutismo, as atividades desportivas ou o xadrez. Corroboram ainda estas inferências as ideias expressas nos seguintes excertos:

“A maior parte dos meus amigos são escuteiros e estão fora da escola. Nos escuteiros é como se fossemos todos uma família. Somos todos muito unidos e damo-nos todos muito bem.” (1S)

“Nós dentro da escola estamos dentro de um recinto. Lá fora, por exemplo, pessoas que gostam de truques de bicicleta são pessoas como eu, gostam de socializar.” (2T)

“Ao fim de semana vou para o xadrez, tenho sábado à tarde jogos e domingo à tarde tenho treino. E durante a semana quando saio da escola vou para casa estudar ou vou estar com outros amigos meus, que não são cá da escola.” (2D)

Face a esta tendência dos discursos concordamos com Lopes (1997:141) quando este afirma que “se não existissem relações extraescolares e, por impossibilidade, os alunos tivessem de limitar-se à oferta cultural e convival de cenários escolares, certamente que entrariam em situação de anomia.”

Embora os dados revelem discursos em que as relações de convivialidade na escola se pautam por laços de amizade pouco profundos, não podemos deixar de referir que das falas proferidas pelos/as jovens emerge uma grande valorização das festas, organizadas durante o ano letivo, como potenciadoras de uma maior proximidade entre todos:

- “- O que nos une muito aqui na escola são as festas que fazemos. (3M)
- Yah, dá para estarmos juntos. Eu sou DJ nas horas vagas. (3R)”

Como um dos objetivos destas festas é a angariação de verbas para a viagem de finalistas, são os/as estudantes do 9º ano, sob orientação de um/a professor/a e do animador sociocultural, que têm a responsabilidade de as organizar e dinamizar.

- “- A bem dizer são as turmas de 9º ano que gerem a festa. (1A)
- Os alunos organizam as bebidas.(3C)
- Vendem bilhetes.(3I)
- A bem dizer o 9º é que gere a festa, o professor só orienta. (3R)
- É isso.(3I)
- [o professor] também dá a lista de quem não pode entrar, quem têm participações disciplinares e por aí fora.” (3R)

Da análise destes testemunhos, percebemos que há um grande investimento tanto pessoal como coletivo dos/as jovens no desenvolvimento destes eventos, resultante da autonomia que sentem que lhes é concedida na tomada de decisões sobre estas questões. Assim, estas festas para além de potenciarem uma maior aproximação entre os/as jovens, também lhes permitem desenvolver competências a diversos níveis como: autonomia, participação ativa, trabalho em equipa, saber ouvir e respeitar a opinião do outro, ser responsável, entre outras.

O desenvolvimento destas competências fora da sala de aula torna-se, assim, muito significativo para os/as alunos, atribuindo-lhe um sentido muito positivo que os/as afasta do seu “*ofício do aluno*” (Perrenoud, 1995).

No entanto, quando estes/as jovens nos explicam como se organizam e distribuem as tarefas verificamos que, nessa organização, estão subjacente

questões de género, ficando as raparigas mais responsáveis pela decoração e os rapazes pela logística do som, etc.

- Somos nós [que tratamos da decoração]. (2D)
- Na outra festa eu comprei umas ceninhas. (2A)
- Eu também comprei. Eram fitinhas para pôr na sala do aluno.(2D)
- Eu sou DJ nas horas vagas.”(3J)

Esta distinção de papéis evidencia-se, também, nas redes de sociabilidade escolares. Os relatos recolhidos apontam para várias diferenças entre as rotinas desenvolvidas pelos rapazes e pelas raparigas nos tempos livres dentro da escola.

Apesar de alguns/mas jovens afirmarem que os seus grupos de convivialidade são mistos, na maioria dos casos revelam maior afinidade e proximidade com colegas do mesmo género.

“[No meu grupo] costumam ser só raparigas. Às vezes é que os rapazes vêm para a nossa beira mas os rapazes passam muito tempo a jogar futebol.” (1A)

“A maior parte dos rapazes ficam todos juntos [na sala do aluno]. Os jogos de cartas podem não dar para muitos jogadores ao mesmo tempo mas ao perderem, saem uns e entram outros. As raparigas andam muito mais em grupos, muitas vezes vejo por exemplo a Dina e a Rita a andarem de um lado para o outro.” (3J)

“Normalmente as raparigas dentro do grupo das raparigas fazem mais grupos.” (3C)

“No nosso grupo costumam estar mais raparigas porque a nossa turma é constituída por mais raparigas.” (2A e 2D)

Este discurso revela diferenças nas dinâmicas de lazer dos rapazes e das raparigas. Assim, os rapazes envolvem-se em jogos de grupo como jogos de cartas, pingue-pongue ou mesmo futebol, e as raparigas organizam-se em pequenos grupos para “andar a passear, a conversar ou a ouvir música”.

Esta diferenciação das dinâmicas de lazer por género é corroborada por outros estudos (Abrantes, 2003). Tais estudos mencionam que as raparigas “tendem a desenvolver uma ‘cultura de quarto’ (opondo-se à cultura de rua dos rapazes) privilegiando o isolamento ou os pequenos grupos.” (ibidem:24).

De acordo com as raparigas entrevistadas, algumas conversas que estabelecem entre si não são propícias à convivência mista, pois como explica a Andreia:

“Eu não falo muito com os rapazes porque não passo muito tempo com eles. (...) E com os rapazes também não podemos falar de outros rapazes porque é estranho. Não posso chegar tipo à beira deles e dizer: já viste aquele? É mesmo giro. Não posso dizer isso.”
(1A)

Esta ideia foi confirmada por todos os colegas que estavam presentes no grupo de discussão. Percebemos por estes diálogos que apesar dos/as jovens conseguirem interagir em grupos mistos, fazem-no com pouca frequência dado que os seus grupos de amigos/as são essencialmente masculinos ou femininos (Lopes, 1997).

Como já foi referido, os discursos produzidos realçam a grande importância atribuída à vertente relacional nos quotidianos escolares e enquadram-se na linha de diversos estudos (Pais, 1996; Lopes, 1997; Abrantes, 2003, Charlot, 2009). A escola aparece assim descrita como um espaço de interação entre múltiplos/as agentes educativos/as que se vão influenciando mutuamente. Estas redes de sociabilidade estabelecidas entre todos/as os/as agentes educativos/as (alunos/as, professores/as, funcionários/as) têm uma grande centralidade no desenvolvimento das identidades juvenis. Como sublinha Sampaio (1994 cit in Lopes, 1997:137), “para saber quem somos precisamos de nos confrontar com os outros, comparar atitudes e valores, medir os nossos corpos e as nossas mentes.”

Deste modo, revela-se também pertinente analisar os *laços de convivialidade* que os/as jovens/alunos/as estabelecem não só com os/as pares mas também com os/as professores/as e outros/as agentes educativos/as.

No que respeita à *relação com os/as professores/as*, dos relatos recolhidos percebemos que a proximidade entre os/as jovens/alunos/as e os/as professores/as aumenta consoante a disponibilidade e o interesse que os/as últimos/as demonstram em relação aos primeiros. Os/as jovens/alunos/as valorizam os/as professores/as que demonstram preocupação pelos seus problemas, sejam estes escolares ou pessoais.

“A DT parece nossa mãe porque se preocupa connosco. (2A)

“A DT quando vê que alguém está mais em baixo ou que as notas estão a baixar ou que a concentração é menos, ela vem falar connosco para saber o que e que se passa.” (2D)

“A DT é fixe porque fala connosco, conversa muito. (...) Ela também se abre connosco. Fala connosco sobre coisas que já passou no passado dela e recorda-nos alguns bons momentos dela. (3P)”

“Ontem tivemos um teste de Francês, depois tivemos o corta-mato e depois tivemos teste de Ciências de tarde. Tínhamos 90 minutos para estudar e eu fiquei na sala do aluno a jogar pingue-pongue. A DT foi ter connosco, tirou-nos a bola e pôs-nos a estudar. Ficou lá um bocado connosco e depois foi-se embora. Gosto que ela se preocupe comigo porque sei que sempre que eu precisar dela ela está ali.” (3R)

Destes relatos depreendemos uma visão do/a DT como alguém que “cuida” deles/as não só a nível das aprendizagens escolares, mas também das dimensões psicológica, afetiva, relacional e social.

Tendo presente que estes/as jovens/alunos/as se encontram inseridos/as num contexto socialmente menos favorecido (TEIP) e que, como abordaremos mais profundamente no próximo subcapítulo, estabelecem uma relação um pouco distanciada com os *códigos escolares*, a relação com o/a DT aparece como determinante para a sua permanência na escola. Para responder às necessidades dos/as jovens o/a DT terá de desempenhar uma pluralidade de papéis: alguém que os escuta atentamente, que se esforça por compreender as suas angústias, que os auxilia na transposição de contratempos e os estimula para a apropriação das aprendizagens.

Os discursos proferidos demonstram que a relação afetiva entre alunos/as e professores/as não se restringe apenas ao/a DT. Os/as jovens evidenciam uma maior proximidade com os/as professores/as que “falam com eles/as” e que possibilitam a construção de uma relação de afinidade que ultrapasse a relação formal e institucional de professor-aluno. Corroboram estas ideias os seguintes excertos:

“Eu acho que a nossa turma gosta da stora de Francês porque ela fala connosco nas aulas e dá-nos conselhos.” (1D)

“O stor de História diz-nos que também já passou pela nossa fase e que compreende que é chato estar 90 minutos concentrado na aula. (...) Ele é muito divertido e está sempre a falar connosco.” (3R, 3I)

“Dou-me bem com a professora de Matemática deles. Ela é capaz de vir atrás de mim no intervalo e dar-me um abraço.” (1S)

Eu gosto da professora de Matemática porque ela está sempre lá para nos ouvir e para dizer o que é melhor para nós. Sempre que precisamos de ficar depois da aula para conversar sobre alguma coisa, nem que seja um problema pessoal ou sobre a escola, ela está sempre lá para nos ouvir. Faz tudo para nos ajudar. Ela também fala sobre ela e dá exemplos da vida dela. Isso ajuda porque mostra que nós confiamos nela e ela em nós.”

A disponibilidade do/a professor/a para os/as ouvir e para partilhar com eles/as experiências pessoais potencia a proximidade entre todos/as. Esta proximidade parece facilitar o conhecimento dos/as docentes sobre a realidade juvenil dos/as estudantes e aumentar o interesse dos/as jovens pelas aprendizagens.

Em oposição a esta visão surgem outros discursos que assumem um registo mais crítico em relação aos/as professores/as. Alguns jovens/alunos/as consideram que existem professores/as que são autoritários/as, passando as aulas aos “berros”, desvalorizando as capacidades dos/as alunos/as, humilhando a turma comparando-a com outra e demonstrando que a sua maior preocupação reside em “dar a matéria”.

Os/As alunos/as demonstram esta visão referindo-se como não gostando de professores/as com estas características:

“Não gosto do stor de Francês porque ele está sempre aos berros, não sabe falar baixo e está sempre a chamar a atenção. (...) Quando a nossa stora de Francês era a stora Ivone nós até participávamos no Delf scolaire, agora este professor diz que nós nem temos capacidade para isso. Mas também como é que havemos de ter? Ele não explica nada.” (2D)

“Quase ninguém gosta da stora de E.F. A stora compara-nos com a direção de turma dela e diz sempre que a nossa turma é pior. Ela diz-nos que a nossa turma é a única com quem ela tem de ficar muito tempo à espera para nos calarmos mas com as outras turmas também passa por isso. Só que só reclama connosco.” (2A)

“Este ano ainda não vi os dentes à diretora de turma. Está sempre de trombas connosco e depois ainda nos goza é impressionante. Ela é um bocado cínica da forma como fala e também é antipática.” (1S)

A relação dos/as alunos/as com os/as professores/as não é, pois, uma questão de menor importância, sobretudo se tivermos em conta que o estudo que realizamos se reporta a jovens/alunos/as inseridos num TEIP que, como explicitámos no capítulo III, se refere a contextos sociais e culturais desfavorecidos. Nesse caso, a escola e os/as professores/as têm um papel central no incentivo e no apoio dos/as alunos/as no estabelecimento de uma relação de maior proximidade com a escola e de maior valorização das aprendizagens. Ou seja, sustentámos aqui a importância de os/as professores/as acreditarem nas potencialidades dos/as alunos/as e defendemos uma relação pedagógica assente no respeito pelos ritmos, expectativas, interesses e necessidades dos/as alunos/as. A adoção de uma postura pedagógica com estas características fomentará, ao contrário da que atrás foi referida, um maior interesse dos/as jovens face à escola, aos conhecimentos e às aprendizagens escolares.

Deste modo, poder-se-á inferir que a relação afetiva entre os/as estudantes e os/as professores se revela determinante na atribuição, por parte dos/as jovens, de significados positivos às aprendizagens.

Nesta nossa argumentação não podemos deixar de equacionar a diversidade de funções assumidas pelo/a professor/a. Com efeito, a ideia de professor/a como um/a “malabarista profissional” (Tardif e Lessard, 2005) pode constituir um fator não favorável ao estabelecimento de relações positivas com os/as alunos/as.

Dentro desta dimensão relacional os discursos evidenciam a valorização de um outro agente educativo: o animador sociocultural. A alusão a este profissional aparece nos discursos dos/as jovens/alunos/as como “um professor diferente dos outros”. Encaram-no como um professor porque, nos clubes, desenvolvem atividades relacionadas com os conteúdos de algumas disciplinas. Contudo consideram-no diferente dos restantes professores/as porque valorizam a dimensão da escuta e do diálogo que com ele estabelecem. É, em síntese, reconhecido como alguém que “os ouve antes de os julgar”.

“[o animador] é muito fixe. Gosto dele porque ele é muito simpático. (...) Por exemplo a nossa stora de Educação Física nunca tenta ver o nosso lado e este stor vê. Ouve sempre o nosso lado antes de nos julgar ou antes de dizer alguma coisa. Primeiro tenta perceber como é que nós vemos as coisas e depois é que fala.” (2D)

“É uma diferença muito grande quando este stor fala connosco ou quando fala outro stor porque este stor fala connosco como se fosse quase nosso amigo. Quando temos algum problema ele fala connosco como se fosse mesmo nosso amigo.”(2A)

A par da relação estabelecida com o/a DT, o animador aparece como alguém que se preocupa com eles/as, que os/as respeita e que se esforça para os/as ajudar a solucionar os problemas pessoais, sociais e escolares com que se vão deparando.

“ [O animador] se vir alguém em baixo fala com essa pessoa.” (1S)

“No clube de teatro o animador sabe quando eu estou tensa e quando não estou bem e isso é bom. Às vezes até me põe a um canto a relaxar.”(1S)

“Ele [o animador] é fixe. Ele tenta conseguir coisas para nós. Tenta ajudar no clube de música e tudo.”(3M)

Dos discursos produzidos depreendemos que este profissional encarna um papel de mediador nas relações dos/as alunos/as com os saberes, com os contextos e com as pessoas (professores, pais, e outros agentes...). A relação de proximidade e convivialidade estabelecida entre o animador e os/as jovens/alunos/as, aliada a uma comunicação positiva entre todos/as, através de uma escuta ativa, parece potenciar transformações nas identidades juvenis.

“O animador faz muitas festas, às vezes ajuda-nos e é simpático.” (1A)

“O animador é um senhor. Ele veio ter comigo lá abaixo e disse-me para eu vir. Falou bem comigo e eu assim gosto de ouvir as pessoas. Eu gosto de obedecer mas é quando falam direito comigo, se falarem torto já não dá.”(2T)

Esta maior proximidade afetiva entre os/as jovens/alunos/as com a figura do animador é também corroborada por Vieira e Dionísio (2012:90) quando apontam no seu estudo que os profissionais sociais “consideram singularizar-se na escola através do tipo de envolvimento que estabelecem com os alunos”.

Percebemos assim, que a dinamização de diferentes atividades como os clubes e as festas para além de promoverem o convívio entre todos permitem também a apropriação, de forma informal, de diversas aprendizagens.

Dos discursos proferidos acerca das relações entre os/as alunos/jovens e outros/as agentes educativos depreendemos que, de modo idêntico aos laços

estabelecidos com os/as docentes, estabelecem laços de afinidade mais próximos com aqueles/as que são mais “simpáticos/as”, que revelam uma postura menos autoritária e um maior interesse em escutá-los. Referindo-se às pessoas que são responsáveis pela manutenção da escola, pela cozinha e por outros espaços não letivos, revelam os seguintes sentimentos:

- “- O porteiro é muito simpático. (..) Ele sabe quem são os meus pais então fala comigo e falamos sobre muitas coisas. Nunca falamos sobre nada da escola.” (1A)
- [Gosto muito] do senhor Alberto. (...) Sou capaz de estar uma ou duas horas a falar com ele.” (1J)
- O [Sr. Alberto] é mesmo impecável. Depois as outras funcionárias, meu deus. Se entro aqui pela frente quase me dão uma tarefa.” (1S)
- Elas [as assistentes operacionais] quase nos expulsam de vassoura porque não podemos estar aqui na frente. (1B)
- Eu também gosto da D. Carolina porque tem bom humor. (1S)
- A D. Lurdes, a cozinheira, é muito simpática.” (1A)
- Já a do buffet é antipática. Temos de estar ali duas horas à espera de um croissant.” (1Di)

Destes mesmos discursos sobressaem lógicas diferentes sobre o que é “aprender”. Para o Ricardo, os/as assistentes operacionais “não ensinam nada” sendo este um papel atribuído exclusivamente ao/a professor/a.

“Eles [assistentes operacionais] não me ensinam nada. Já bem chega os professores.” (3R)

No entanto, para a Carolina a aprendizagem não se restringe à sala de aula nem aos conhecimentos transmitidos pelo/a professor/a. Segundo a aluna, os/as assistentes operacionais não ensinam conteúdos do currículo formal mas contribuem para a apropriação de aprendizagens informais, relevantes para o quotidiano.

“Não [aprendemos] mesmo matéria, mas aprendemos coisas do dia-a-dia. Antigamente eu tinha de esperar pela minha mãe porque ela vinha-me buscar. Às vezes ia toda a gente embora e para eu não ficar sozinha ia para a beira do Sr. Pinguim e ele ficava lá a falar comigo. Contava-me histórias, contava-me coisas da vida dele e isso.” (3C)

A análise dos dados relativos a esta categoria de análise permite-nos construir algumas ideias síntese que passamos a explicitar. A maioria dos/as jovens/alunos/as valorizam mais a escola no que respeita às possibilidades que ela lhes oferece de socialização com os pares do que nos aspetos relacionados com as aprendizagens. Ao nível dos processos de socialização, a *relação com os pares* é muito enfatizada. Neste caso, atribuem especial valorização à *sala do aluno* como espaço de convívio. A análise permitiu compreender que nesse espaço são os/as alunos/as de 9º ano os que melhor se afirmam na demarcação do seu “território”. Os dados evidenciam também algumas diferenças quanto à variável género relativamente às dinâmicas de lazer.

No que respeita a relação com outros/as agentes educativos/as, incluindo os/as professores/as, a proximidade que é estabelecida entre os/as jovens/alunos/as e esses profissionais é muito valorizada e é entendida como sendo determinante no modo como os/as jovens se relacionam com a escola e com as ofertas formativas e consequentes aprendizagens.

V.2. A Escola como espaço de relação com os saberes

No ponto anterior foi evidenciado que a escola é um espaço relacional precioso para os/as jovens/alunos/as dado que é maioritariamente através dos momentos de convívio com os/as colegas que estes/as encontram o maior estímulo para a “vinda para a escola”. Contudo, como sabemos, o papel principal da escola continua a ser o de proporcionar aos/às jovens/alunos/as a possibilidade de apropriarem uma cultura escolar alicerçada em princípios e saberes considerados fundamentais para a formação dos/as mesmos/as, condicionando-os/as, assim, ao seu “*ofício do aluno*” (Perrenoud, 1995).

Neste ponto analisámos os *sentidos* atribuídos pelos/as entrevistados/as às aprendizagens que realizam na escola. Quando nos referimos a *sentidos* queremos significar a importância que os/as jovens/alunos/as atribuem aos “saberes/currículo que a escola lhes oferece”, e ao significado que atribuem às aprendizagens que, nesse contexto, realizam (Charlot, 2009).

Numa primeira leitura dos dados focamo-nos nas *preferências dos/as estudantes sobre o que aprendem*. Deparámo-nos com a enumeração de várias disciplinas:

“ [Gosto] de Educação Física (...) porque jogo futebol. Gosto de exercício físico. Gosto de desportos.” (1J)

“Educação Visual. (...) porque gosto de desenhar, pintar e essas coisas.” (1S)

“Português porque me ajuda em várias coisas: tipo, a fazer um texto, para variar as palavras e isso.” (1Jo)

“Inglês porque nos pode ajudar no futuro.” (1Di)

Os interesses demonstrados por certas disciplinas podem estar relacionados com os interesses pessoais, com a relação que estabelecem entre os saberes dessas disciplinas e a sua utilidade prática no quotidiano, ou com a importância que poderão ter futuramente. Da análise destes discursos depreendemos que estes/as jovens valorizam os conhecimentos que lhes permitem “compreender melhor a vida, a vida em geral e a vida [deles], o mundo tal como é, as relações com os outros e as relações consigo próprio.” (Charlot, 2009:87).

Esta necessidade de vislumbrar uma aplicabilidade dos conhecimentos é realçada quando justificam o menor apreço por algumas disciplinas com base na inexistência de relação entre o que aprendem e as suas vidas presentes e futuras.

“O que gosto menos é Matemática, porque aprendemos coisas inúteis que eu nunca vou usar. Para que é que eu preciso de fazer uma fração? Não preciso daquilo para nada e também não me vejo a precisar no futuro. (1Di)

“Útil na Matemática é a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão.” (1B)

“História não gosto. Não preciso de estudar as pessoas que já morreram, não é? O que importa é o futuro.” (1D)

Quando afirmam que em Matemática apenas é útil aprender as operações básicas de cálculo ou que em História nada é útil porque esta disciplina se resume ao estudo de algo que pertence a um passado que eles não viveram, demonstram uma visão do conhecimento muito ancorada nos seus mundos quotidianos que, conseqüentemente, evidencia uma apropriação muito superficial do conhecimento.

Esta visão imediatista do conhecimento é fortificada quando os/as estudantes estabelecem uma estreita relação entre o que aprendem e a utilidade, ou a inutilidade, dessas aprendizagens para o futuro.

“ [A escola é importante] para termos um emprego no futuro.” (1S)

“ A escola tem importância porque para passar de ano temos de estar atentos, temos de saber as coisa.” (1J)

“Na escola nós aprendemos e isso é bom para o nosso futuro porque é a partir da escola que eu vou ter uma profissão. Vou conseguir arranjar emprego.” (1Jo)

Estes exemplos realçam uma relação instrumentalista com o conhecimento (Fernandes, 2011). Para a maioria destes/as jovens alunos/as aprender é importante para alcançarem um diploma que lhes proporcione uma entrada no mercado de trabalho. Podemos assim inferir que é a visão sobre o futuro emprego que parece legitimar a relação dos/as estudantes com o trabalho escolar. Esta inferência é corroborada pelo estudo de Abrantes (2003:123) quando o autor afirma que “a maioria dos jovens atribui um *sentido projetivo* à escola, uma necessidade, ou garantia para a vida profissional futura, mas não um *sentido intrínseco*, um interesse por si próprio.”

Contudo, nem todos/as os/as jovens revelaram estabelecer uma relação tão utilitarista com as aprendizagens.

“- Em História tem coisas que não servem para nada. (3M)

- Se te perguntar quem foi o primeiro rei de Portugal sabes responder? (3R)

- Para que é que preciso saber isso? Não interessa para nada. (3M)

- Se tu fores a um trabalho, podem-te perguntar isto. Eu gosto de saber sobre coisas antigas, monumentos, pias e isso. Eu acho que é bom porque um colega meu morava à beira do mato e lá no meio tinha uma pia dos mouros e ele não sabia. Eu acho que é bonito nós conhecermos essas coisas porque é diferente. Não tem nada a ver com as coisas de agora. E acho que se soubermos um bocadinho de História encaixamos as coisas direitas. (3R)

- Cultura geral não faz mal nenhum. (3C)”

Da análise deste diálogo entre Ricardo e as colegas depreendemos que ele se interessa pelos factos históricos, não só porque lhe podem ser úteis no futuro mas principalmente porque o conhecimento do passado lhe permite

compreender melhor o mundo presente. Deste modo, realça a importância das aprendizagens para a construção e transformação de si e do mundo.

Esta valorização e atribuição de sentido às aprendizagens aparece, também, valorizada nas falas dos/as estudantes que frequentam algumas atividades de enriquecimento curricular, como é o caso dos clubes.

“Os clubes fazem com que a escola seja mais interessante.”(1B)

“Eu participo no clube de teatro desde o 6º ano. (...) O Teatro ajuda a concentrar-me porque eu só me rio. Também escrevo textos dramáticos.” (1S)

“Eu ando no clube de música, sou baixista. Lá estou a aprender uma coisa nova, uma coisa que gosto de fazer. Não é como em História que é só dar matéria e pronto.”(2D)

“No clube de música estamos todos focados na música e conseguimos apreciar melhor as músicas. (2D)

O discurso da Daniela demonstra uma grande valorização dos tempos que passa no clube de música porque neste espaço ela tem oportunidade de “aprender uma coisa que gosta de fazer”, o que não acontece, por exemplo, nas aulas de História. Nestes espaços, os/as estudantes demonstram uma forte motivação para o desenvolvimento das tarefas que lhes são propostas. Justificam essa motivação porque consideram que estão rodeados/as por pessoas com, pelo menos, um interesse em comum e têm o desejo de se aperfeiçoarem cada vez mais tanto na representação como na música. Esta focagem numa atividade partilhada por um grupo de jovens/alunos/as em volta de interesses comuns confere ao “grupo em ação” a atribuição de um “*sentido intrínseco*, um interesse por si próprio” às aprendizagens (Abrantes, 2003: 123).

Tendo presente que esta análise se pauta pela compreensão das regularidades e das singularidades que se apresentam nos modos de relacionamento dos/as jovens com a escola, não podemos deixar de referir alguns, embora poucos, relatos que revelam também sentidos de desprendimento e de desinteresse em relação à escola.

“Oh stora, eu não ligo muito à escola. Acho que não me vai servir de muito no futuro. Não me vai servir para entrar na faculdade. Fora das aulas é a melhor maneira de aprender. É partilhar informação uns entre os outros. [Fora da sala de aula] aprendi como sobreviver à vida. (...) Nos intervalos está-se com os amigos e fazem-se umas asneiritas.” (2T)

“Eu não gosto de nada que aprendo na escola. Nas aulas de Matemática eram sempre duas faltas. Não estava a fazer nada e não, então deitava a cabeça e dormia.” (1J)

O Tomás considera que os conhecimentos que lhe são transmitidos na sala de aula não são significativos para o seu presente e também não lhe parece que o sejam para o futuro. Deste modo, assume uma postura de alheamento face à instituição escolar e assume a relação com os/as outros/as colegas como a mais formadora. É através da partilha e do contacto com os/as outros/as, fora da sala de aula, que ele vai construindo conhecimento sobre si e sobre a vida. O discurso do João demonstra também um grande desinteresse pelos conteúdos abordados quando refere que não gosta de nada do que “aprende”. Parece-nos que os sentidos atribuídos por estes jovens/alunos relativamente ao “aprender” se reportam à ideia de “reter o que lhes foi ensinado” e não a uma “apropriação do que lhes foi ensinado” (Charlot, 2009).

Dado que estes/as jovens/alunos/as apresentam um grande alheamento e alguns comportamentos desviantes face às regras do sistema escolar, podemos segundo Pais (1996), enquadrar o perfil dos dois estudantes que acabamos de descrever no tipo estudantil designado por “baldas”.

Embora seja indiscutível a heterogeneidade a diversos níveis existente entre os/as entrevistados/as, a análise dos relatos recolhidos revela um forte consenso entre a maioria dos/as jovens, relativamente ao gosto pelas Ciências Naturais e ao desinteresse pela Matemática.

O gosto pelas Ciências Naturais surge nos discursos dos/as entrevistados/as associado à compreensão e aplicabilidade destes conhecimentos na realidade quotidiana.

“Gosto mesmo de Ciências porque damos os sistemas: respiratório, cardiovascular, os sistemas todos. Damos um pouquinho de tudo. (...) E tudo o que tenha a ver com o corpo humano acho útil. Se uma pessoa precisa de ajuda para socorros já sabemos.” (1S)

“Eu gosto muito de Ciências. Porque falamos sobre os animais, sobre a Terra e essas coisas. Sobre as doenças. Aprendemos muito e não é só na parte da escola que nos ajuda. Também no dia-a-dia.” (3M)

“As experiências também ajudam a gostar da disciplina” (3C)

Dos exemplos acima citados parece podermos inferir que o recurso a estratégias de ensino mais práticas, e o facto dos conteúdos abordados nesta disciplina serem familiares aos/às jovens estudantes, auxilia-os na atribuição de sentido ao que aprendem e, conseqüentemente, parece potenciar uma maior mobilização para a aprendizagem.

O desinteresse pela Matemática, revelado por grande parte dos/as jovens/alunos/as, aparece diretamente relacionado com a dificuldade de construir um sentido para aquilo que é ensinado. Afirmam não gostar de Matemática porque:

“Não me dou muito com aquilo.” (1S)

“São coisas inúteis e eu nunca vou usar. Praticamente.” (1D)

“Não percebo nada daquilo.” (1Jo)

“É inútil. Completamente inútil.” (1B)

“Eu e a Matemática nunca nos demos bem.” (2A)

Destes discursos sobressai uma grande dificuldade por partes de alguns/mas alunos/as na compreensão da aplicabilidade dos conteúdos matemáticos e na apropriação dos mesmos. Segundo as falas dos/as entrevistados/as percebemos que estes/as sempre estabeleceram uma relação de alguma conflitualidade com esta disciplina, sendo essa conflitualidade mais evidente a partir do 7º ano.

“Percebia no 5º e 6º ano. Não percebia muito, percebia alguma coisa. Agora as minhas aulas de Matemática são pretas porque passo-as a dormir.” (1J)

“[deixei de perceber] p’ rai no 7º ano. (...) porque uns professores explicam melhores que outros.” (1Jo)

“(...) e porque o nível de exigência aumentou.” (1Di)

O confronto com a dificuldade na aquisição de conhecimentos de base, aliado às mudanças de professores/as entre o 2º e 3º ciclos e ao aumento da complexidade dos conhecimentos abordados levaram os/as jovens/alunos/as a entrar num certo estado de alienação para com a disciplina. O aumento *do nível de exigência* na transição entre o 2º e o 3º ciclo, de que nos fala o Dinis, é corroborado pelo estudo de Abrantes (2009) ao revelar uma relação negativa entre uma mudança no sistema de expectativas que os/as professores/as do 3º

ciclo têm acerca dos/as seus/suas alunos/as e um consequente aumento no nível de exigência das atividades propostas e das avaliações.

Contrariando estas relações negativas com a Matemática identificamos no discurso da Daniela uma grande proximidade com a disciplina.

“Eu gosto de Matemática: gosto de geometria mas não gosto de equações. Gosto daquilo que estamos a dar agora, os ângulos, dos triângulos, e isso.

Para mim a matemática é [útil] por causa do xadrez. O xadrez ajudou a desenvolver o raciocínio para a Matemática. Está interligado.” (2D)

Como vemos uma das razões que justifica esta relação positiva da Daniela para com a disciplina de Matemática é o facto de ser jogadora de xadrez há vários anos. Como bem sabemos, o xadrez e a matemática estão diretamente relacionados, uma vez que o desenvolvimento do raciocínio estratégico do xadrez está baseado em lógicas matemáticas. Deste modo, detetamos aqui uma dupla relação: o gosto pelo xadrez aproxima-a do pensamento matemático e o desenvolvimento do raciocínio matemático facilita o seu desempenho no jogo. Esta relação entre o xadrez e o gosto pela matemática fica ainda mais visível quando a estudante desvaloriza as aprendizagens das equações por serem conteúdos que apelam à mecanização, lógica que aparece em oposição ao raciocínio.

Em contraposição com esta valorização do raciocínio encontramos vários discursos que privilegiam o cálculo e a mecanização.

“- Eu gosto um bocadinho de Matemática porque começa a ser um bocado chata. Temos de pensar muito.” (3R)

- Eu não gosto muito da matéria da nova de Matemática. (3C)

- Nem eu. É aquilo de pensar. (3M)

- Prefiro contas.” (3C)

Estes/as jovens referem, nos seus discursos que gostam da disciplina de Matemática, preferindo, no entanto, os conteúdos mais relacionados com o cálculo porque não é preciso “pensar tanto”. O “pensar muito” é descrito como uma tarefa enfadonha e desmotivante que desencadeia uma desvalorização e um desinteresse pela aprendizagem.

Como já anteriormente foi mencionado a dificuldade da atribuição de fortes significados aos saberes escolares traduz-se numa baixa valorização dos conhecimentos. E este desinteresse pela aprendizagem condiciona também o nível de estudo dos/as jovens/alunos/as fora da sala de aula.

Das narrativas recolhidas sobressai um fraco envolvimento dos/as jovens alunos/as no estudo fora da escola. Muitos/as deles/as estudam com pouca frequência, concentrando o estudo maioritariamente, nas vésperas dos testes.

“Eu, é na véspera e se me lembrar que tenho teste. Como hoje, tenho teste e não estudei nada de Ciências.” (1J)

“Eu estudo só na véspera.” (1Di)

“Eu nunca estudo. Esse é o meu lema.” (2T)

“Eu vou todos os dias para a explicadora mas não estudo. Fico na brincadeira e só no dia anterior ao teste é que faço um resumo ou assim.” (1D)

No entanto também encontramos discursos que evidenciam um estudo regular.

““Eu estudo na explicadora. Estudo mais quando há testes. Começo para aí uma semana antes.” (2A)

“Eu costumo passar por exemplo o fim-de-semana, quando saio da escola fico a estudar e isso. Até há pessoas que acham estúpido eu estudar tanto. E começam a “mandar vir”. O problema é que se eu não estudo depois a minha mãe é assim, ‘quando chegares a casa, quando chegares ao teste fala-se’. Ela está sempre a exigir mais e mais.” (3C)

Do último relato apresentado é visível que a necessidade de estudar da Carolina é impulsionada pelas exigências da mãe. Ela estuda para corresponder às expectativas da mãe relativamente ao seu aproveitamento. Deste modo, depreendemos que o investimento no estudo não se orienta pelo desejo de uma melhor apropriação dos conteúdos mas, sim, pela vontade de alcançar uma boa classificação, em cada momento avaliativo.

Esta valorização da dimensão classificatória das aprendizagens evidencia-se também noutros discursos:

“Eu não estudo muito mas quando vejo que preciso da nota estudo.” (3M)

“Eu interesso-me mais [pelo estudo] porque estou a repetir o ano e agora quero é sair daqui.” (1S)

“Eu interesse-me um bocadinho mais pelo estudo porque reprovei e também porque é agora é mais difícil.” (3Je)

Depreende-se, pois, que o maior envolvimento e dedicação ao estudo estão diretamente relacionados com a necessidade de obtenção de resultados mínimos que lhes permitam o prosseguimento dos estudos.

As estratégias para se prepararem para os momentos de avaliação são bastante diversificadas. Os alunos, mas principalmente as alunas mais estudiosas - jovens que poderão ser incluídos/as, segundo Pais (1996) na categoria estudantil dos *marrões* - privilegiam a elaboração de resumos, a leitura e a realização de diversos exercícios como técnicas de estudo.

“Eu faço resumos e depois vou relendo a matéria.” (1A)

“Eu faço os trabalhos de casa e depois pego num livro. Fazer resumos, eu não costumo fazer muito, mas estou sempre a ler.” (3M)

“Eu faço resumos e depois vou estudando. (...)Às vezes [começo a estudar] uma semana antes ou três dias antes.”(2D)

“Como não gosto de ler prefiro escrever porque ao escrever decoro. E depois sim, leio os resumos várias vezes. Às vezes faço resumos, depois faço resumos dos resumos e às vezes copio por exemplo páginas e páginas porque sei que ao escrever decoro. Também faço exercícios e quando vejo que já sei aquilo não aprofundo muito. Estudo mais o que ainda não sei.” (3C)

Já os/as alunos/as menos integrados/as nas lógicas escolares - jovens que se inserem na categoria dos “bacanas” ou dos “baldas”(idem) - recorrem frequentemente à elaboração de cábulas para tentar atingir um resultado positivo nos momentos de avaliação.

“Peço umas cábulas.” (1B)

“O João Pedro empresta-me umas cábulas.” (1D)

Durante o seu percurso educativo os/as jovens/alunos/as vão adquirindo um grande número de experiências escolares sobre as quais vão definindo as formas como gerem as dinâmicas escolares quer ao nível institucional quer ao nível mais restrito da sala de aula. Vão concebendo diversas formas de gerir os processos de aprendizagem e vão encontrando agentes educativos que os

transformam e acrescentam valor aos percursos educativos, tanto pela positiva como pela negativa.

Os relatos recolhidos refletem o olhar crítico dos/as jovens/alunos/as sobre as dinâmicas da sala de aula. A maioria dos discursos revela algum desagrado em relação às lógicas de organização do trabalho dentro da sala de aula.

“De maneira geral as aulas são uma seca porque são sempre a mesma coisa. (...) Sumário, matéria e exercícios.” (1B)

“É assim. Eu também tenho a stora [de Inglês] há 4 anos. A forma das aulas é ... pronto sempre a mesma coisa. Dá matéria, faz exercícios, fala connosco e é sempre assim as aulas todas. Damos tempos verbais e sempre assim, sempre. Até que às vezes fica uma seca.” (1S)

“A nossa stora de Geografia quase se repete todas as aulas.” (3R)

“É estar sempre a ouvir um professor a falar. É que depois até irrita ouvir a voz dele.” (1J)

“Nas aulas de Matemática é ouvir a professora e fazer exercícios.” (1D)

“É que estamos ali sempre a ouvir, sempre a ouvir. Chega um ponto que se torna irritante.” (1S)

“As aulas de Português este ano são tão aborrecidas. A stora está sempre a falar. Não se cala.” (1A)

“[A Geografia] no início do ano era só slides todas as aulas. E era só passar os slides todos. Tinha um PowerPoint de 80 slides e tínhamos que passar ele todinho.” (3M)

Segundo os/as entrevistados/as, e salvo algumas exceções, as aulas são cansativas, monótonas, repetitivas e pouco cativantes. Como já referimos anteriormente, estes sujeitos demonstram estabelecer uma relação muito instrumentalista com o conhecimento. Deste modo, terem de permanecer sentados dentro do mesmo espaço a ouvir um/a professor/a a “falar, falar, falar” durante 90 minutos é uma tarefa por eles/as considerada muito difícil e maçadora.

“Os professores são muito chatos. Nós aqui damos as aulas sempre tudo seguidinho, quase não falamos nem nada é mesmo só aquilo. Só um professor é que fala mais connosco.” (3P)

“Com a nossa antiga professora de Português fazíamos muitos trabalhos de grupo, já chegamos a fazer teatros, mas agora com esta não. Este ano é só dar matéria, é só trabalhar. Ler e interpretação.” (3C)

Pode-se, assim, inferir que, segundo a perspectiva dos/as entrevistados/as, as metodologias de trabalho mais expositivas - onde o papel do/a professor/a assenta na transmissão do conhecimento e o do/a aluno/a na capacidade de retenção do conteúdo transmitido – potenciam o desinvestimento dos/as alunos/as nos processos de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, os discursos produzidos evidenciam que o recurso, por partes dos/as docentes, a estratégias metodológicas mais interativas, aumenta o interesse dos/as alunos/as pelas aprendizagens.

“O stor de Geografia conta histórias que são tão engraçadas que depois eu lembro-me porque estão relacionadas com a matéria.” (1A)

“A stora de Ciências ensina bem a matéria. Faz muitos esquemas e utiliza a escola virtual nas aulas. Nós adoramos as aulas de Ciências.” (2T)

“As aulas de Ciências são com a escola virtual e nós gostamos porque tem filmes e atividades para fazermos.” (2A)

“Gosto muito das aulas de Ciências porque a professora faz experiências e assim.”

Estas falas comprovam que a organização dos ambientes de aprendizagem e a proposta educativa produzem efeitos na mobilidade para a aprendizagem dos/as discentes. Assim, podemos inferir que as práticas educativas que se orientam numa lógica de *escola da comunicação* (Touraine, 1997), onde todos os elementos que coabitam a sala de aula têm um papel interventivo na construção do conhecimento, fomentam a apropriação das aprendizagens. Essa parece ser, de facto, a mensagem que atravessa os depoimentos seguintes:

“As experiências ajudam a gostar de Ciências.” (3C)

“Podíamos ver mais filmes. (1J)

“Os professores deveriam organizar mais aula práticas.” (1Di)

“- No ano passado tínhamos aulas experimentais. Estivemos a ver os órgãos do porco. A professora dava aulas muito variadas.” (1S)

- Quem me dera fazer isso nas minhas aulas de Ciências. Ia ser mesmo divertido. (1A)”

“As aulas de Ciências são com a escola virtual e nós gostamos porque tem filmes e atividades para fazermos.” (2A)

“Eu gostava mais das aulas do ano passado, não era só dar matéria. Fazíamos trabalhos de grupo e teatros. O ano passado os professores interagiam mais connosco.” (3M)

“[Os professores] deviam usar várias técnicas para dar a matéria. Não devíamos usar só o livro, devíamos variar.” (3C)

“Eu sugeria novas formas de ensinar, por exemplo, com gincanas ou com desafios.” (3M)

Os discursos produzidos sugerem que as dinâmicas educativas dentro da sala de aula poderiam ser mais “descontraídas” e que deveriam recorrer com maior frequência a uma diversificação de estratégias. Na perspectiva de muitos/as jovens/alunos/as as aulas expositivas deveriam ser substituídas por aulas que integrassem, por exemplo: a visualização de filmes, a utilização das novas tecnologias, as práticas laboratoriais, a realização de debates e trabalhos de grupo.

Tendo presente que toda a aprendizagem é realizada em “relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo” (Canário, 2005:59), os discursos recolhidos não poderiam deixar de evidenciar o modo como as relações educativas influenciam a mobilização para as aprendizagens. Dos relatos dos/as entrevistados/as emergem discursos que nos permitem compreender as concepções que constroem sobre os/as seus/suas professores/as e de que forma essas concepções interferem, positivamente ou negativamente, na apropriação dos conhecimentos.

Quando falam dos/as docentes, os/as jovens/alunos/as apresentam diversas descrições que nos orientam na construção do que é, para eles/as, ser um/a professor/a.

Não apreciam os/as professores/as que falam alto:

“Não gosto do stor de Francês. Ele está sempre aos berros, não sabe falar baixo por isso quando tem de falar, fala muito alto.(...) Ele está sempre a chamar à atenção.” (2D)

Nem os/as que são demasiado rígidos/as e “arrogantes” no modo de falar:

“Não gosto da arrogância deles a falar para nós. Nós a tentar falar de maneira civilizada e a D.T. fala como se tivesse duas pedras na mão. Ela podia falar de forma mais calma.” (1Di)

Em contraponto, - e como já foi analisado no ponto anterior aquando da análise da relação afetiva entre os/as jovens e os/as professores/as - apreciam

os/as professores/as que proporcionam um bom ambiente dentro da sala de aula e com os quais conseguem estabelecer uma maior relação de convivialidade:

“ - Eu gosto da maneira de ser dos stores de Francês e de Geografia. São pessoas que não são tão sérias, são mais descontraídas. Fazem tudo para que as aulas sejam melhores.(1Di)

- Estes professores são aqueles que deixam existir a relação professor-aluno, é uma relação mais do tipo: amigos.” (1S)

“A stora de Português é daquelas storas que são nossas amigas. Se nos vir mal vêm falar connosco, vêm logo perguntar o que se passa.” (2D)

Destas primeiras características acerca do/a professor/a sobressaem as relações afetivas. No entanto, a relação estabelecida entre estes agentes educativos não se pauta apenas pelo lado afetivo. Os/as participantes neste estudo valorizam um/a professor/a que gosta do que faz, que sabe fazê-lo bem, que torna as aulas interessantes e é acessível.

“Gosto da stora de Francês, da maneira de dar a aula. Gosta de ensinar, vê-se que gosta de ensinar.” (1J)

“A professora de Ciências diz que encontra sempre um jeito de ensinar cada aluno. Alguns são com imagens, outros é falando e respondendo a questões. Ela preocupa-se mesmo com isso e tenta sempre fazer melhor.” (3M)

Como já foi discutido anteriormente, estes/as jovens apresentam alguma dificuldade na atribuição de sentidos aos saberes escolares. Os dados mostram que alguns/mas precisam muito do incentivo dos/as professores/as para valorizarem as aprendizagens escolares. Ou, nas palavras de Charlot (2009), necessitam de identificar referências “sábias” que os levem a desenvolver o gosto pelo conhecimento, que está, obviamente, relacionado com o gosto por ensinar. Este gosto por ensinar precisa de ser acompanhado de muita paciência e disponibilidade para explicar até todos/as compreenderem a matéria.

“Eu aprendo melhor com a stora de Matemática porque ela explica quantas vezes for preciso a mesma matéria para nós percebermos. Enquanto que a professora de EV não. A stora de EV explica uma vez, se nós não percebermos começa logo a reclamar connosco.”(2D)

“A professora de Português se vir que não percebemos a matéria na aula volta a explicar tudo no apoio. Explica quantas vezes for preciso.” (2A)

Os/As jovens/alunos/as apresentam, através destes exemplos, uma crítica aos/às professores/as que se irritam facilmente por eles/as admitirem que não compreendem “a matéria”. Nesta linha de raciocínio, atribuem a responsabilidade dos seus insucessos escolares ao desempenho do/a professor/a.

“- A Inglês gostava de saber mais e não sei por causa da stora.(2D)

- A stora só fala inglês e depois pergunta se nós percebemos e nós dizemos que não percebemos e ela não explica mais. E continuamos sem perceber nada. (2A)

- Muitas vezes nós não percebemos a matéria e quando ela pergunta se percebemos, metade da turma diz que não percebeu e ela continua a falar em inglês. Ela só dá aulas para aqueles que são bons a Inglês. (2D)

- Eu e ela, se não andássemos na assessoria [de Inglês] não sabíamos nada daquilo. (2A)

- Eu já lhe pedi ajuda e a stora mandou-me um e-mail com o que eu devia fazer para, pelo menos tirar positiva. Eu fiz as coisas todas e mesmo assim tive negativa”. (2D)

Através destes depoimentos as alunas enfatizam que os seus desempenhos escolares a Inglês são condicionados pela indisponibilidade da professora para as auxiliar e lhes proporcionar estratégias que pudessem potenciar as suas aprendizagens. De entre os discursos recolhidos aparece um outro discurso que apresenta um exemplo de uma professora que contrapõe a postura desta professora de Inglês:

“A stora de Francês fez um plano para que eu e mais dois colegas pudséssemos subir a nota. Ela fez este plano para que nós começássemos a ganhar interesse pela disciplina.” (1B)

Esta professora aparece como uma referência positiva para os/as alunos/as porque se preocupa em mobilizar os/as estudantes para a compreensão dos conhecimentos. Na procura mais individualizada de estratégias de trabalho, esta professora consegue desenvolver laços de proximidade e de interesse entre os/as estudantes e as aprendizagens relacionadas com a sua disciplina.

Das concepções acerca dos/as professores/as conseguimos perceber que os/as alunos/as caracterizam um/a professor/a como alguém que:

“[deve ter] bom humor.” (1S)

“deve ter paciência , explicar bem e ter boa expressão.” (2D)

“nos entenda, que saiba pelo que passamos e que saiba que não é tudo como eles querem. Que percebam que também temos razão. Por exemplo, se nós estivermos sempre a dar matéria começamos a saturar e depois vamos acabar por dizer que não gostamos daquela aula. (3M)

E que tem como principais funções:

“ajudar-nos a desenvolver a personalidade. Ajudar a desenvolver o modo como pensamos, ajudar-nos a crescer e a decidir o que vamos querer ser no futuro.” (3M)

“ajudar-nos a tomar decisões.” (3C)

Depreendemos deste modo, que os/as professores/as com quem os/as alunos/as estabelecem uma relação positiva são entendidos como guias, como modelos a serem seguidos, e influenciam-nos tanto ao nível do gosto e interesse pelas disciplinas como ao nível de futuras escolhas na entrada do ensino secundário e até mesmo universitário.

Quando questionados/as sobre o que pretendem fazer no futuro, demonstraram ainda uma grande incerteza sobre os cursos que pretendem seguir. Num futuro próximo todos transitarão para o ensino secundário. As escolhas para este nível de ensino recaem sobre a inserção num agrupamento geral ou num curso profissional.

No debate sobre este assunto, alguns/mas jovens têm já uma visão clara acerca do seu percurso escolar futuro:

“Eu vou seguir um curso profissional de artes performativas.” (1D)

Mas também outros discursos revelam que alguns/mas jovens/alunos/as estão ainda muito indecisos/as:

“Eu estou indeciso entre o curso profissional e outro de secundário regular.” (1B)

“Eu ainda não faço a mínima ideia do que quero seguir. Já pensei em Ciências mas também já pensei em Artes e muitas outras coisas mas também tenho ‘um certo medo’

de por exemplo ir para Ciências e depois perceber que não gosto. Na minha opinião somos muito jovens para ter de decidir o nosso futuro.” (3M)

Relativamente a um futuro um pouco mais distante, muitos/as jovens demonstram interesse e vontade em prosseguir os estudos a nível universitário, considerando que é o diploma académico que lhes permitirá aceder a um futuro emprego.

Sistematizando as ideias principais que decorrem da análise a esta dimensão, constata-se que, de um modo geral, os/as jovens/alunos/as mantêm uma relação instrumental com os saberes escolares, apropriando mais os conhecimentos que consideram ser úteis a curto prazo, o que parece justificar o fraco envolvimento no estudo para além do “tempo escolar”. Apesar disso, a análise demonstrou a existência de perfis de alunos/as que também se interessam por aprender e que fazem uso de estratégias para “sobreviverem” dentro da lógica escolar. Estamos, neste caso perante o perfil de *marrões* (Pais, 1996).

Uma outra ideia síntese tem a ver com os sentidos que os/as jovens atribuem à escola e aos saberes e experiências que nela adquirem. A escola é valorizada por todos/as e todos/as reconhecem fazer aprendizagens importantes ainda que colocando a ênfase em diferentes aspetos. Para uns/umas o prosseguimento dos estudos é importante; para outro/as não é valorizada essa dimensão e para outros/as é uma questão ainda não equacionada.

A importância que atribuem aos/às professores/as, e a visão que têm de um/a bom/boa ou mau/má professor/a é também um fator a que atribuem importância na sua relação com os saberes escolares. Nesta visão, as dinâmicas de sala de aula são consideradas uma variável central na sua motivação para a aprendizagem e na construção de ambientes de formação estimulantes.

Considerações Finais

Como foi referido na introdução geral ao trabalho, a investigação que realizei inseriu-se numa pesquisa qualitativa e orientou-se pela intenção de compreender sentidos que um grupo de jovens, que frequenta o 9º ano de escolaridade num contexto TEIP, atribui às suas vivências escolares. Tratou-se, especificamente, de uma investigação focada nos modos como esses jovens/alunos/as se percebem na relação com os seus pares e com os agentes educativos e os significados que atribuem às suas experiências, nomeadamente ao nível dos saberes escolares. O estudo estruturou-se, assim, em torno de duas dimensões: *a escola como espaço de lazer e de redes de socialização* e *a escola como espaço de relação com os saberes*, dimensões que permitiram responder aos objetivos e questões norteadores do estudo.

No que respeita à primeira dimensão a análise dos discursos dos/as jovens/alunos/as permitiu constatar que, na sua maioria, apesar de não se mostrarem completamente satisfeitos/as com as infraestruturas dos espaços de lazer, são estes os espaços que mais valorizam dentro da escola. Os dados corroboram a ideia de que para estes/as jovens a verdadeira vida se desenrola nos intervalos e as aulas são colocadas em plano secundário (Quaresma, Abrantes e Lopes, 2012). As *redes de socialização* ocupam a centralidade na percepção dos/as jovens sobre os sentidos da escola nas suas trajetórias pessoais e escolares. Dito de outro modo, para a maioria destes sujeitos é o convívio com os/as colegas e amigos/as que permite sentir e passar “o tempo escolar” de forma mais agradável. Apesar de assim considerarem, a *relação com os pares* dentro da escola é, sentida como uma relação de “não amizade”. Como evidenciaram os dados, muitos/as jovens/alunos/as consideraram que têm mais “amigos verdadeiros/as” fora da escola, parecendo, assim, evidenciar uma relação de desconfiança face aos seus colegas. Por outro lado, constata-se também que as relações com os pares parecem ser muito condicionadas ao espaço e tempo escolar, o que consequentemente implica um enfraquecimento dos laços de amizade durante os períodos não letivos ou quando os/as jovens mudam de escola.

A *escolha do grupo de pares* prende-se com a identificação, por parte dos/as jovens/alunos/as, de gostos e interesses semelhantes. A “turma” aparece, no discurso dos/as entrevistados/as como o primeiro elo de ligação sendo, por isso, importante na constituição do grupo de pares. Contudo, alguns/mas jovens/alunos/as, principalmente os/as que já detêm uma reprovação, apresentaram uma maior identificação com colegas de outras turmas.

Outra consideração importante, ao nível da *relação com os pares*, relaciona-se com a visível segregação de género, tanto na escolha e formação dos grupos, como na escolha das atividades de lazer desenvolvidas dentro da escola. Os grupos de rapazes são constituídos por mais elementos e apresentam maior preferência por atividades relacionadas com jogos. Há também diferenças entre os grupos de rapazes. O recurso aos “jogos” permite que possam evidenciar as suas destrezas e estratégias de modo a ganharem notabilidade perante os outros jogadores. Por outro lado, as raparigas agrupam-se normalmente em número mais reduzido, e as atividades por elas valorizadas apresentam um carácter mais afetivo, aproveitando os intervalos para estar/conversar com “a(s) melhor(es) amiga(s)”. Os grupos mistos apresentam-se com menor frequência. Uma das justificações apontadas tem a ver com o tipo de conversas, considerando alguns/mas que há conversas que não se podem estabelecer ao mesmo tempo com rapazes e raparigas, dando como exemplo os temas relacionados com a dimensão amorosa. O desenvolvimento das *relações amorosas* é, assim, um elemento que contribui para o distanciamento dos/as jovens em relação ao grupo de pares, dado que estes/as passam a aproveitar os intervalos para estarem com os namorados/as.

Dos resultados obtidos emergem, também, *tensões relacionais* estabelecidas com os/as professores/as e outros atores educativos. Se por um lado, alguns/mas jovens revelam revolta e indignação pela intolerância e agressividade demonstrada por alguns/mas professores/as ou assistentes operacionais, por outro lado, outros/as evidenciaram um forte vínculo relacional com professores e outros agentes educativos. O/a diretor/a de turma e o animador sociocultural surgem como figuras centrais na resolução dos problemas sociais dos/as jovens dentro da escola. Em síntese, no que concerne aos processos de socialização com os pares e com outros agentes educativos, fica patente a ideia de que essas relações são marcadas pelas lógicas e tempos

escolares a que os/as jovens/alunos/as se adequam. São relações pautadas pela convivialidade e lazer e que a maioria dos/as jovens/alunos/as deste estudo não enquadram nos padrões de amizade.

Tendo presente que a medida política dos TEIP tem como objetivo, para além de diminuir o abandono, o absentismo e a indisciplina escolar, aumentar a mobilização dos/as alunos/as para a escola, foi nossa intenção nesta investigação compreender os modos como estes/as jovens se relacionam com os saberes escolares, e os sentidos que lhes atribuem. Da análise depreendeu-se que não há evidências notórias de valorização, pelos/as jovens/alunos/as, pelas aprendizagens escolares.

Nos discursos dos/as jovens evidencia-se uma forte crítica ao currículo formal. Na sua maioria consideram que não existe qualquer relação entre os processos curriculares e as suas vidas quotidianas, cultura local e outras situações. Fica assim perceptível que os jovens não percecionam a existência de práticas de *contextualização curricular* (Fernandes et al, 2013). O facto de não vislumbrarem uma utilidade prática naquilo que aprendem na sala de aula contribuirá, naturalmente, para um distanciamento, e até desinteresse, dos/as jovens face aos saberes escolares.

Relacionado com este aspeto, e dado que o grupo de participantes foi escolhido tendo por base critérios de heterogeneidade, encontramos nos relatos dos mesmos/as alguma diversidade de opiniões face à importância que atribuem aos saberes escolares e às aprendizagens que realizam.

Assim, muitos/as jovens atribuem um sentido projetivo ao trabalho escolar. Isto é, refletem sobre a importância dos saberes escolares projetando-se no futuro, reconhecendo, assim, que só através da frequência escolar é que poderão alcançar um diploma que os/as poderá ajudar a ter um “bom emprego e uma boa vida” no futuro. O desejo de acederem a um emprego que lhes permita melhorar as suas condições sociais é a força motriz do seu trabalho escolar.

Contudo, face à grave crise económica que se vive atualmente, alguns relatos apresentam uma visão desacreditada das potencialidades da escola enquanto promotora de mobilidade social, o que parece condicionar - apesar de não se poder identificar uma cultura de resistência (Willis, 1977) – o seu investimento e interesse nas situações de aprendizagem. Dos seus relatos fica patente uma maior valorização do presente e, como já se referiu, das situações

de convivialidade, e baixas expectativas em relação ao futuro. A urgência de viver o presente parece, pois, absorver os sonhos futuros destes/as jovens. Estes dados vão de encontro à ideia de Quaresma, Abrantes e Lopes (2012:35-36) quando sustentam que “os sonhos do futuro são engolidos pelas urgências do presente”.

Os dados evidenciam a existência de um grupo menos representativo de jovens/alunos/as que demonstram interesse pelas aprendizagens escolares e que reconhecem a sua importância quer para o presente, possibilitando-lhes compreender melhor o mundo em que vivem, quer para a melhoria da sua vida futura.

Estes/as jovens revelam uma relação implicada com os saberes, não restringindo as suas aprendizagens à aquisição e reprodução dos mesmos em momentos de avaliação. Estamos, neste caso, perante jovens/alunos/as oriundos de famílias que valorizam a escola e que são “vigilantes” em relação à trajetória escolar dos/as filhos/as.

Relacionando estes dados com os princípios enunciados no Projeto Educativo, percebe-se que existe a intenção de criar condições de sucesso para todos/as os/as alunos/as. Como é enunciado nesse documento orientador da política educativa do Agrupamento, um dos objetivos é “promover a qualidade educativa e o sucesso escolar” através da cooperação de uma equipa multidisciplinar e do desenvolvimento de vários planos de ação, tais como: os apoios educativos, dinamização de clubes, organização de visitas de estudo e a interação com empresas do meio local. Estes aspetos são reveladores de uma *cultura de cuidado* que aponta para uma valorização e mobilização dos/as jovens/alunos/as para frequentar espaços e atividades extracurriculares, e que parecem funcionar como móbil para “os manter dentro da escola”. Pese embora este facto, os discursos dos/as alunos/as não permitiram identificar grandes mudanças pedagógicas promotoras de atividades por si consideradas “interessantes”.

Na perspetiva de alguns/mas jovens/alunos/as, muitos/as professores/as continuam a recorrer a práticas pedagógicas de carácter expositivo, ficando o papel dos/as alunos/as circunscrito à realização de exercícios rotineiros e de mera reprodução, em momento de avaliação, do que lhes foi transmitido pelo/a professor/a. A visão dos/as alunos/as sobre as práticas pedagógicas desses/as

professores/as situa-os numa visão de concepção de professor monocultural (Stoer e Cortesão, 1999; Leite, 2003), organizando o seu trabalho no sentido do cumprimento do programa, da realização de testes e da atribuição de uma classificação final. Neste caso poder-se-á estabelecer uma relação entre este tipo de práticas pedagógicas e o desinteresse manifestado, por muitos alunos, sobre as atividades curriculares desenvolvidas na sala de aula.

No entanto, alguns jovens apresentam uma visão diferente sobre alguns/as professores/as e que pode ser associada à ideia de professor/a “intercultural”. Trata-se de professores/as que recorrem a dinâmicas mais diversificadas e ao processo de *contextualização do currículo* (Fernandes et al, 2013) e que por isso, são percecionados pelos/as jovens/alunos/as como dinâmicos/as e que contribuem para alcançarem maiores níveis de motivação pela escola e pelos saberes escolares. Conclui-se, portanto, que os/as alunos/as atribuem um sentido mais positivo ao currículo e aos saberes escolares quando os/as professores/as os relacionam com situações reais e experiências quotidianas.

De acordo com as ideias até agora explicitadas, depreendemos que a apropriação das aprendizagens por parte dos/as jovens será mais facilmente alcançada através de processos de *contextualização curricular* (Fernandes et al, 2013) que pressupõem mudanças de fundo nas práticas pedagógicas, nomeadamente no que respeita a um maior envolvimento e responsabilização dos/as jovens nos seus projetos formativos. Este sentido de autonomia e de responsabilização dos/as alunos/as pelos seu processo de formação, constitui, na nossa opinião, um caminho potenciador de maior sucesso escolar.

Sendo esta investigação um *estudo de caso*, sabemos que os dados obtidos dizem respeito a uma realidade escolar específica, relativa, neste caso, à perceção de 19 estudantes sobre a sua vivência escolar, ao nível dos processos *de socialização e de lazer* e da *relação com os sabres escolares*. Contudo, consideramos que os dados obtidos permitirão compreender outras realidades juvenis não confinadas às características do Território de Educação e Intervenção Prioritária onde se realizou a investigação.

Integrando-se esta pesquisa no âmbito do mestrado em Ciências da Educação e sendo, por isso, limitada no tempo, não nos foi possível explorar as visões dos/as professores/as relativamente aos modos como os/as jovens se relacionam com a escola. Este será um aspeto a aprofundar em estudos futuros.

Outra dimensão de análise que, também, tínhamos interesse em estudar, mas que, pelas mesmas razões, também não foi possível, prende-se com a implicação e o envolvimento dos pais/mães na vida escolar dos/as seus/suas filhos/filhas. Dado que a medida política defende um envolvimento de toda a comunidade na vida da escola gostaríamos de ter tido possibilidade de compreender: por um lado, se este território mobiliza e corresponsabiliza os/as pais/mães para a vida escolar dos/as filhos/as e, por outro lado, se os/as pais/mães reivindicam o seu papel ativo e participativo nas dinâmicas e nos percursos escolares dos/as jovens.

Bibliografia

Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.

Abrantes, Pedro & Guerreiro, Maria (2007). Transições Incertas. Os jovens perante o trabalho e a Família. *Editorial do Ministério da Educação*. Retirado em julho 10, 2012 de <http://www.cite.gov.pt/pt/acite/publicacoes.html>

Abrantes, Pedro (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Revista Sociologia Problemas e Práticas*, 60, pp. 33-52

Almeida, Ana & Vieira, Maria (2006). *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa:ICS.

Araújo, Helena (2000). *Pioneiras na educação. As professoras primárias na viragem do século – 1870-1933*. Lisboa: IEE.

Barbieri, Helena (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de “Perfis de Território”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, pp.43-75

Bardin, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, João (2006). A regulação das Políticas Públicas in João Barroso (Org.), *Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.

Bernstein, Basil (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In Sérgio Grácio & Stephen Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bettencourt, Ana & Sousa, Maria (2000). O conceito de ensino Básico e as práticas de integração educativa, in AAVV *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp.13-44).Lisboa: IIE.

Boavida, João & Amado, João. (2006). *Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega.

Bourdieu, Pierre (1978). La « jeunesse n'est qu'un mot. (A-M Métaillé, Entrevistador)

Bourdieu, Pierre (1982). Reprodução Cultural e Reprodução Social. In Sérgio Grácio & Stephen Stoer (Orgs), *Sociologia da Educação I – Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros do Horizonte.

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora

Canário, Rui (2006). *A Escola tem futuro? Das Promessas às Incertezas*. Brazil: Artmed Editora.

Canário, Rui; Alves, Natália & Rolo, Clara (2001). *Escola e exclusão social : para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: IIE.

Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artemed

Charlot, Bernard (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artemed.

Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), pp. 7-18.

Charlot, Bernard (2009). *A Relação com o Saber nos Meios Populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto:CIIE/Livpsic

Correia, José (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto:Porto Editora

Correia, José (2000). *As ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 Anos*. Porto: Edições Asa.

Correia, José (s/d). “*Políticas de Educação Prioritária em Portugal: da invenção da cidade democrática à gestão da violência urbana*”. (documento policopiado).

Cortesão, Luiza (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Cortesão, Luiza (2011). Educação e exclusões: Na tensão entre a cumplicidade e o embargo. In Eunice Macedo (org.), *Porque uma educação outra é possível: Contributos para uma praxis transformadora*. Coleção querer saber 4: Legis Editora

Dale, Roger (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma ‘cultura mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada’?. *Educação & Sociedade*, vol. 25 (87). pp. 423-460, retirado maio 15, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000200007&lng=en&nrm=iso

Delors, Jacques (1998) (org.) *Educação: um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/Brasília.

Durkheim, Emile (2001). O que é um facto social? In Emile Durkheim, *As regras do método sociológico* (pp. 29-39). Coimbra: Rio.

Estevão, Carlos (2004). *Educação, Justiça e Autonomia - os lugares da escola no bem educativo*. Porto: Asa Editores.

Esteves, Manuela (2006). Análise de Conteúdo in Jorge lima & José Pacheco. *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora

Fernandes, Preciosa (2007). *O currículo do ensino básico em Portugal na transição para o século XXI – um mapeamento de discursos políticos, académicos e de ‘práticos’*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Fernandes, Preciosa (2011) *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, Preciosa; Leite, Carlinda, Mouraz, Ana & Figueiredo, Carla (2013). *Curricular contextualization: tracking the meanings of a concept*, 22 (4), pp.417-425. The Asia:Pacific Education Researcher.

Ferreira, Isabel & Teixeira, Ana Rita (2010). "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: "Breve balanço e novas questões". *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, pp 331-350.

Ferreira, Virgínia (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. Braga: Universidade do Minho.

Fonseca, Laura (2001). *Culturas Juvenis, Percursos Femininos*. Oeiras: Celta Editora.

Gatti, Bernardete (2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: DF.

Giddens, Anthony (1996). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Haraway, Donna (1988). *Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective*. *Feminist studies* , 14 (3). pp. 575-596.

Harding, Sandra (1993). From the women question in science to the science question in feminism. In Sandra Harding, *The Science Question in Feminism* (pp. 15-29). Ithaca: Cornell University.

Lahelma, Elina (2002). School is for Meeting Friends: Secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (3), 367-381, retira em setembro 12, 2013 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03>

Leite, Carlinda (2002). *O multiculturalismo no sistema educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2002). *A avaliação da aprendizagem: novos contextos, novas práticas*. Porto: Porto editora.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Leite, Carlinda (2005). A Territorialização das políticas e das práticas educativas. In Carlinda Leite (Org.), *Mudança Curriculares em Portugal. Transições para o século XXI*. Porto Editora.

Lessard-Hebert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, Jorge (2006). Ética na Investigação. In Jorge Lima, & José Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 126-159). Porto: Porto Editora.

Lopes, José (1997). *Tristes Escolas. Práticas Culturais Estudantes no Espaço Urbano*. Edições Afrontamento.

Macedo, Eunice (2009). “*Cidadanias em confronto Educação de jovens elites em tempo de globalização*.” Porto: CIIIE/Livspic.

Magalhães, António & Stoer, Stephen (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Proedições.

Magalhães, António & Stoer, Stephen (2006). *Reconfigurações: educação, estado e cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições.

Mainardes, Jefferson (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27 (94), pp. 47-69.

Merriam, Sharan (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Morgado, José (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Natércio, Afonso & Costa, Estela. (2009). “A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso

das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português”. *Revista de Ciências da Educação*, 10. Retirado janeiro 4, 2012 de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2010%20PT%20D4.pdf>

Pais, José (1996). *Culturas Juvenis*. Imprensa Nacional. Lisboa: Casa da Moeda.

Pais, José (2001). *Labirintos de vida e trajectórias yô-yô*. Documento policopiado

Pais, José (2001a) *Ganchos, tachos e biscates*. Porto: Âmbar.

Pais, José (2005). *Jovens e cidadania*. *Revista Sociologia Problemas e Práticas*, 49, pp. 53-70

Pais, José; Bendit, René & Ferreira, Vitor (Orgs.) (2011). *Jovens e Rumos*. Lisboa: ICS.

Pereira, Ana (2003). *Alunos, aprendentes e aprendizes. Um estudo etnobiográfico sobre percursos de formação*. Tese de Doutoramento, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Quaresma, Maria; Abrantes, Pedro & Lopes, Teixeira (2012). Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, pp.25-43.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, Maria (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.

Santos, Boaventura (1988). *Um Discurso sobre as Ciências* (2ª ed.). Porto: Afrontamento.

Sarmiento, Manuel (2000). A pesquisa no terreno da Ação: um campo metodológico. In Manuel Sarmiento, *Lógicas da Ação Educacional* (pp. 230-274). Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

Silva, Augusto & Pinto, José (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

Silva, Sofia (2004). *Figuras e configurações da estranheza na escola: Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Silva, Sofia (2010). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Afrontamento.

Silva, Sofia (2010a). Estudantes e jovens em contexto escolar: Contributos da Sociologia da educação para o estudo das juventudes na escola. In Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 81-102). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Stake, Robert (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stoer, Stephen; Stoleroff, José & Correia, Alberto (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp.11-53.

Stoer, Stephen & Cortesão, Luíza (1999). «*Levantando a Pedra*» da pedagogia Inter/Multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto:Afrontamento.

Stoer, Stephen & Magalhães, António (2002). *A escola para todos: a excelência académica*. Edições Afrontamento.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis:Editora Vozes

Terrasêca, Manuela (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação de práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Touraine, Alain (1997). *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vala, Jorge (1986). *A Análise de Conteúdo* in Augusto Silva e José Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Porto: Afrontamento.

Vale, Marta (2009). *Circuitos juvenis de lazer: um estudo sobre tempos e espaços de lazer de rapazes e raparigas no centro histórico do Porto*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Vasconcelos, Teresa (2006). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Retirado em julho 9, 2012 de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/18/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf?sequence=1

Vieira, Maria & Dionísio, Bruno (2012). O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP in Lopes, José (Org.) (2012). *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. Edições Afrontamento.

Willis, Paul (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Hampshire: Saxon house.

Yin, Robert (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Legislação Consultada

Decreto lei 46/86 de 14 de outubro. Retirado em junho 20, 2012 de <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>

Despacho nº147-B/ME/96 de 1 de agosto. Retirado em janeiro 15, 2012 de http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho_147B_ME_1996.pdf

Despacho normativo nº55/2008, de 23 de outubro. Retirado em janeiro 15, 2012 de http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=2755&fileName=despacho_normativo_5_2008.pdf

Decreto de lei 6/2001 de 18 de janeiro. Retirado em julho 8, 2012 de <http://www.dre.pt/pdf1s/2001/01/015A00/02580265.pdf>

Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de outubro. Retirado em janeiro 12, 2013 de http://www.fne.pt/upload/legislacao/0076_anx_01_despacho_normativo_20_2012.pdf

Relatório sobre os Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. (documento online consultado no dia 15 de dezembro de 2012)
<http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=176>

Anexos

Anexo I – Pedidos de Autorização para a Investigação



Pedido Autorização ao/à Encarregado/a de Educação



Chamo-me Patrícia Alexandra Pereira Ribeiro e estou a desenvolver um estudo sobre **“Os sentidos atribuídos à escola pelos alunos do 9º ano”**, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O objetivo deste estudo é identificar as principais ideias que os jovens têm sobre as suas experiências escolares e como relacionam essas experiências com o seu futuro. Para isso, é muito importante ter a colaboração de 20 estudantes voluntários (dez rapazes e dez raparigas) do 9º ano, a quem gostaria de entrevistar.

Para estas entrevistas aos jovens tenho já a autorização do Dr. Óscar Pereira, diretor do Agrupamento.

Os horários para as entrevistas coletivas serão agendados posteriormente de acordo com a disponibilidade dos alunos.

Será garantida a confidencialidade e anonimato dos jovens.

Reconhecendo a importância da participação dos Vossos educandos neste estudo, agradeço, desde já, a Vossa colaboração.

Matosinhos, 3 de Dezembro de 2012

(Patrícia Alexandra Pereira Ribeiro)



Autorizo _____ o/a _____ meu/minha _____ educando/a _____ a participar nas sessões de trabalho deste projeto de investigação.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Pedido de Autorização ao Diretor do Agrupamento

Ex^{mo} Sr. Diretor Óscar Pereira

Chamo-me Patrícia Alexandra Pereira Ribeiro e estou a frequentar o segundo ano do mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

No âmbito deste mestrado pretendo realizar um estudo, sob orientação da Doutora Preciosa Fernandes, sobre os sentidos atribuídos à escola por jovens que estão inseridos em contextos mais desfavorecidos.

Como no ano letivo transato o agrupamento de Perafita me permitiu a realização de um pequeno trabalho (exploratório) de investigação, venho por este meio apresentar os objetivos do meu estudo e pedir autorização para realizar a minha pesquisa de mestrado na vossa escola EB 2,3.

Na minha pesquisa pretendo compreender as perceções e expectativas que os jovens do 9ºano, inseridos num Território de Educação e Intervenção Prioritária, têm sobre o papel da escola nas suas vivências e experiências passadas, presentes e futuras. Deste modo, os objetivos da minha pesquisa passam por:

- Perceber o que valorizam estes/as jovens na escola;
- Apreender como percecionam o saber escolar;
- Analisar a relação entre pares;
- Compreender a importância atribuída às vivências escolares;
- Perceber o modo como inter-relacionam as experiências escolares com as suas vivências quotidianas;
- Captar as perceções destes/as jovens sobre a utilidade das aprendizagens realizadas na escola para o futuro mercado de trabalho.

Para responder a estes objetivos necessito, enquanto investigadora, de estabelecer alguma proximidade com o grupo de jovens participantes neste estudo. Para tal queria pedir autorização para (i) poder circular pelos espaços informais da escola durante algumas manhãs de forma apreender alguns comportamentos e rotinas dos/as jovens; (ii) realizar grupos de discussão focalizada com os/as jovens que se disponibilizem para participar nesta pesquisa.

Agradeço toda a disponibilidade e amabilidade com que sempre me receberam na escola e fico a aguardar que, este ano, me permitam a continuação do estudo.

Cumprimentos

Patrícia Ribeiro

Anexo II – Guiões orientadores dos Grupos de Discussão

No 1º momento de encontro com os jovens pretendemos relembrar-lhes os objetivos gerais desta pesquisa e pedir-lhes autorização para gravar em áudio os discursos produzidos. Far-se-á um quebra-gelo de apresentação dos participantes ao grupo.

Questões orientadoras do 1º Tema: *Relação entre pares*

- Como é a vossa relação com os colegas de turma?
- Quais são os critérios que têm em consideração na escolha dos vossos amigos?
- Têm um grupo de amigos na escola?
- O que fazem em conjunto com colegas e/ou amigos na escola?
- Encontram-se com esses colegas e/ ou amigos fora da escola? Que fazem?
- Como descreveriam um dia típico vosso?

Questões orientadoras do 2º Tema: *Relação com o espaço escolar*

- Gostam de estar na escola? O que acham desta escola?
- Sentem-se protegidos na escola?
- Como veem o vosso papel na escola? Sentem que podem participar ativamente?
- Como avaliam o vosso percurso escolar?
- Como seria uma escola ideal?
- Em que medida o facto desta escola ser TEIP é importante para vós?
- Indiquem dois aspetos que gostem muito nesta escola e dois que não gostem nada.

Questões orientadoras do 3º Tema: *Relação estabelecida com os diversos profissionais da escola*

- Como é a vossa relação com os professores dentro e fora da sala de aula?
- Que características apreciam nos vossos professores? E que características criticam?
- Sentem que os vossos professores se preocupam convosco?
- Como definem o professor ideal?
- Como é a vossa relação com os funcionários da escola?
- Que características vos agradam mais nos funcionários? E quais vos desagradam mais?

- Que relação estabelecem com o animador sociocultural? E com a psicóloga e com a assistente social?

Questões orientadoras do 4º Tema: *Relação com o saber escolar*

- O que mais gostam de aprender na escola?
- Como são as vossas aulas?
- Que espaços e tempos privilegiam para o estudo fora do momento de sala de aula?
- Frequentam atividades extracurriculares dentro do contexto escolar? E fora da escola?
- Que importância têm essas atividades para vós?
- Com que tipo professores sentem que têm mais facilidade em aprender?
- O que consideram ser mesmo importante aprender durante o percurso escolar?
- O que mudariam nos processos de avaliação?
- Como seria uma aula ideal para vós?

Questão orientadora do 5º Tema: *Balanço Final*

- De todos os tópicos abordados nos encontros anteriores qual ou quais foram mais importantes para vós discutir?
- Num momento de balanço final falem abertamente sobre o que gostaram de conversar e sobre o que foi menos interessante. Aproveitem este momento para expor e discutir com o grupo qualquer ideia que sintam ser pertinente para a discussão sobre as vossas experiências escolares.

Anexo III – Notas de Terreno

Nota de Terreno 3

Focus Group – Relação entre pares 18/01/2013

	Paula	Isabel	Carolina	
Investigadora				Melissa
	Jorge	Filipe	Ricardo	

Cheguei à escola às 13h30, chuviscava. Ao entrar no recinto vi uns meninos/as no campo de futebol, dois sentados no banco da entrada a conversar e outros/as a caminhar à volta do edifício da escola.

Os/as meninos/as não podem entrar pelo átrio da receção da escola, por isso no espaço onde espero pela hora do toque só vejo os/as meninos/as que estão na fila para carregar o cartão escolar e perceciono algum ruído de brincadeiras da ala da sala do aluno.

Poucos minutos depois do toque, apareceram à porta da sala da assistente social os/as meninos/as do 9ºR e do 9ºS, o Jorge, o Filipe, o Ricardo, a Melissa, a Carolina, a Isabel e a Paula.

Encaminhei-os/as para a sala de reuniões e modifiquei a disposição das mesas da sala para que pudéssemos ficar mais próximos.

Comecei a conversa lembrando-lhes o objetivo geral do meu trabalho porque a Melissa não tinha estado presente na sessão de apresentação que tinha realizado em dezembro. Pedi-lhes, também, autorização para gravar em áudio as nossas conversas.

No início da sessão foi difícil, cativar a atenção deles/as porque se distraíam com muita facilidade em conversas paralelas.

O Jorge era o mais cómico, estava sempre a “meter-se” com os/as colegas principalmente com o Filipe (chamava-lhe o pescador) e com a Melissa. Por vezes, tinha de o sossegar, para conseguir ouvir os outros colegas e mantê-los/as concentrados/as no tema da conversa.

O Ricardo estava muito participativo mas sempre de picardia com a Melissa.

A Melissa foi uma menina repescada na véspera para substituir um colega por isso, tive de lhe explicar qual o objetivo do trabalho e perguntar-lhe, se tinha interesse em participar no projeto. Ela mostrou-se interessada e animada por participar. Sem se dar conta o seu telemóvel gravou os dois primeiros minutos da conversa, quando se apercebeu desligou-o, mas os colegas, principalmente o Ricardo, não perderam a

oportunidade para começar a “pegar” com ela. Uma das suas particularidades era, sempre que falava para o grupo batia com o anel na mesa.

A Paula esteve mais sossegada e só interagiu quando eu a questionava. Falava num tom muito baixo e muito calmo, destoava totalmente da euforia dos/as colegas.

O Filipe interagiu, com o grande grupo mas falava imenso com os/as colegas do lado, num tom baixo de modo a não se perceber o que ia dizendo. Fui tentado questioná-lo sobre o que ia dizendo aos colegas mas ele nem sempre transpôs para o grande grupo as conversas paralelas. Mesmo quando eu o questionava diretamente, muitas vezes, eram o Jorge e o Ricardo que respondiam por ele.

A Carolina foi participando na discussão mas sempre que interagiu para o grande grupo tinha de estar a mexer em algo que estivesse perto dela na mesa.

A Isabel tal como o Filipe, conversava mais de forma paralela com os/as colegas do que expunha as suas ideias para o grupo, contudo quando eu a questionava diretamente ela ia partilhando as suas ideias com o grupo.

De modo geral, eles e elas estavam todos/as bastante divertidos/as e esforçaram-se para justificar as suas opiniões com exemplos concretos.

Ultrapassamos um pouco o tempo inicial da conversa mas ninguém se mostrou chateado com isso. Apesar de ter sido um grupo difícil de gerir, senti que a conversa foi interessante e, que eles falaram de forma muito descontraída e divertida.

Nota de Terreno 8

Focus Group: Relação com os profissionais 30/01/2013

Investigadora	Daniela	Anabela
	Tomás	

Ao entrar na escola vi alguns meninos/as mais pequenos/as (5º e 6º ano) a jogar basquetebol e muitos rapazes a jogar futebol dentro do campo exterior. Reparei também em alguns grupos formados por 3 ou 4 raparigas que conversavam enquanto caminhavam à volta da escola. Mais à frente avistei um grupo de meninos/as que jogavam às caçadinhas na relva e outro grupo de rapazes a jogar futebol perto do pavilhão das oficinas com balizas improvisadas.

Hoje decidi não entrar logo no átrio da escola e fiquei na entrada do edifício a observar o ambiente do intervalo, a partir do exterior do pavilhão. Durante o intervalo o Tomás e mais 3 colegas entraram no pavilhão da escola por uma das áreas de acesso interdito aos/às alunos/as, com a música dos telemóveis alta, numa atitude provocatória para com os funcionários. Passados alguns minutos da hora do toque de entrada a Anabela e Daniela vieram ter comigo. Ainda esperamos algum tempo pelo Tomás mas como ele não apareceu dirigimo-nos à sala do aluno para iniciar o focus group. O Tomás apareceu na sala, passados 15 minutos, estava bastante stressado e irritado. Contou-nos que tinha atirado um caixote do lixo ao chão e que o funcionário, incentivado pela professora de Inglês tinha decidido participar do sucedido.

A irritação e indignação do Tomás estavam relacionadas com o facto de ter sido a professora de Inglês, a incentivar o funcionário a preencher a participação disciplinar. O Tomás demonstrou arrependimento pelo seu ato, e que a sua atitude tinha sido errada, não tendo sido a mais correta. Contudo, achava que se não fosse a professora de Inglês, o assunto teria sido resolvido entre ele e o funcionário com um pedido desculpa e, este o teria desculpado pela sua brincadeira irrefletida e errada. Até à chegada do Tomás, a reunião estava a decorrer muito bem com as meninas a terem uma atitude muito participativa, falando sobre o tema proposto com alguma desenvoltura. No entanto, após a chegada do Tomás o assunto que estava em discussão foi interrompido pela sua história. Após este se ter acalmado, foi um pouco difícil retomar a conversa inicial, até porque, como o tema da sessão era a relação deles com os professores e funcionários da escola, o Tomás acabava sempre por falar da professora de Inglês, chegando muitas vezes a referir-se a ela através de termos menos corretos.

A postura do Tomás e as suas constantes interferências, acabaram também por influenciar um pouco o discurso das meninas.

Nota terreno 10

Focus Group:Relação com o saber escolar 4/02/2013

Bruno	Joana	Andreia	Dinis
Sara	Investigadora	João	Duarte

Cheguei à escola muito perto da hora marcada para o grupo de discussão focalizada. Poucos minutos após o toque de entrada para as aulas juntaram-se a mim o Bruno, o Duarte e a Andreia. O João e o Duarte chegaram dois minutinhos depois. Esperamos um pouco mais pela Sara mas ela não aparecia.

Para não atrasar muito a conversa, logo de seguida dirigindo-nos para a sala de reuniões e pedi ao António que tentasse falar com ela para perceber se ela tinha intenção de vir participar na sessão. Passados cerca de 5 minutos do início da conversa, apareceu a Sara na sala de reuniões, pediu desculpa pelo atraso explicando que tinha adormecido e por isso é que estava um pouco atrasada. Durante esta sessão os/as jovens não se mostraram muito à vontade com o tema da conversa, revelando algumas fragilidades na sua argumentação, raramente conseguindo uma abordagem que ultrapasse as referências às disciplinas e ou aos seus conteúdos programáticos. Existiram alguns momentos de silêncio e suas intervenções eram mais de resposta direta ao que eu questionava. Não houve um grande desenvolvimento nas suas ideias acerca destas questões. A conversa não se desenvolveu de um modo muito fluído, sendo necessário uma maior intervenção da minha parte durante toda a sessão, no sentido de os incentivar á participação.

Refletindo sobre a temática desta sessão, não posso deixar de mencionar que este, na verdade não é um tema fácil de abordar com estes/as jovens, tendo em conta que maioritariamente as práticas escolares, não revelam potenciar o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre os assuntos.

De todos os intervenientes na discussão a Joana continuou a ser a menos participativa.

Anexo IV – Transcrição de um Grupo de Discussão Focalizada

Grupo de discussão focalizada – relação com o saber com escolar

08-02-2013

Presenças: Ricardo, Carolina, Melissa

Inv: Como é que correu a festa de carnaval?

3M: Correu bem.

3R: Foi muito fixolas.

Inv: Foi?

3M: Tirando a parte em que ele tocou. Não pôs música nenhuma de jeito.

3R: Quem eu?

Inv: Foste o DJ?

3R: É que eu não te vi lá a dançar, também.

3C: Aquilo era “colher, colherão para...” essa é que tava fixe. Agora que eu já sei a música.

3M: Puseram músicas de criança lá.

3C: Estava fixe. Estava muito fixe. A minha irmã gosta muito daquela música.

3M: A sua irmã tem quantos anos?

3C: 7.

3M: Pois.

3R: Pois Melissa. Se calhar aquela festa não era para ti.

3M: Oh talvez. Alguém te perguntou alguma coisa? Cala-te, pronto.

Inv: Hoje vamos falar... Já falamos da relação de pares, já falamos sobre a escola, sobre os professores e as outras pessoas que trabalham aqui na escola. Hoje o tema da conversa é mais sobre o que vocês aprendem na escola. Vamos pensar um bocadinho sobre o que vocês aprendem aqui no recinto escolar.

O que é que vocês pensam que aprendem? O que é que valorizam mais? O que é que valorizam menos? O que acham importante? O que acham que não é assim tão importante dentro das várias disciplinas e fora das disciplinas? Também podem aprender muita coisa fora da sala de aula, não tem que ser só na sala de aula.

Estão a perceber mais ou menos a ideia?

Sim?

Então, que disciplinas é que vocês gostam mais?

3M: Humm...E.V.

3R: Um bocadinho de Matemática.

3M: Também gosto.

Inv: E porquê?

3M: Ah? Não sei...

3R: Um bocadinho, porque começa a ser um bocado chata. Temos de pensar muito...

3M: Ele não pensa... (Risos.)

3C: Eu não gosto muito da matéria nova de Matemática.

3M: Nem eu. É aquilo de pensar.

3C: Prefiro contas.

3M: Também eu. Equações. Eu gosto de Matemática. Quase ninguém gosta, mas eu gosto.

3C: Eu também.

3M: E gosto de Ciências também.

Inv: E porque é que gostas de Ciências? Sabes que tens de justificar tudo.

3R: Eu gosto muito de Ciências. Mais na parte da matéria dos animais. Falo da Melissa.

3C: Das experiências também, ajudam a gostar de Ciências.

3M: Porque a nossa stora é muito fixe.

3C: Isso é. Explica bem a matéria. Até ao ano passado, este ano reprovaram para aí uns 5 e dizem que aprendemos melhor com a professora de Ciências do que aprendiam o ano passado.

3R: Quem é a vossa stora de Ciências?

3C: É a stora Anabela.

3M: Anabela Grilo.

3C: Com as experiências.

3R: A nossa stora não faz nada de experiências.

3C: Nós fizemos o aquário como já dissemos. Ainda fizemos duas experiências que no 11.º se continuarmos Ciências vamos dar.

3M: Ontem vieram duas enfermeiras falar connosco.

3C: Do e-bug.

Inv: Falar do quê?

3C: Do e-bug.

Inv: O que é isso?

3M: Ela também não sabe o que é...

3C: Sei. É... Acho que anda por toda a Europa e nós somos... a minha turma e mais uma vão ser as únicas de Leça e Matosinhos a falar. Tivemos com os senhores e tivemos a falar de microorganismos, bactérias, fungos,...

3M: A falar sobre a matéria. Vieram duas enfermeiras e um doutor.

Inv: Foram à vossa turma? À aula de Ciências?

3M: Sim. É por causa da nossa professora...

3C: Escolheram a nossa turma.

3R: A vossa professora...

3R: Também é de outros. De outras turmas.

Inv: E o que é que vocês não gostam? Que disciplinas é que vocês não gostam?

3C: Geografia e História.

3M: Yah, Geografia e História.

3R: Não tou de acordo.

3C: Gosto da stora, mas não gosto da disciplina.

3R: Não tou de acordo na parte da História.

3M: Pois é, porque eles têm o melhor professor de História da escola.

3R: Azar. E vocês têm uma professora boa de Ciências.

3C: Pronto. Nós tínhamos esses dois stores o ano passado.

3M: Pois é. Não. O ano passado não.

3R: Nós temos o melhor grupo de professores da escola.

Inv: E porque é que vocês não gostam de História ou Geografia?

3C: Porque é muito cansativo.

3R: Eu também não gosto de Geografia.

3C: Nós, por exemplo, História damos as coisas, por exemplo, no 4.º e depois no 6.º e 5.º vamos repetir. Depois até ao 9.º vamos repetir outra vez. Ficam assim a mesma coisa. Depois é muito cansativo.

3M: E a stora fala e fala e fala....

3C: Temos de decorar muitas coisas, muitas consequências.

3M: Pois é. Em História temos de decorar aqueles textos.

3R: Quem é a stora?

3C: A stora Jacob.

3R: Isso é um nome próprio?

Inv: E das coisas que vocês aprendem, o que é que gostam mais de aprender? Que assuntos é que vos interessam mais?

3M: Eu gosto de Ciências. Aí é que tá.

3R: Que assuntos?

3M: Olha, os assuntos todos que damos. Sobre os animais, sobre a Terra e essas coisas. Sobre as doenças. Aprendemos muito e não é só na parte da escola que nos ajuda. Também no dia-a-dia.

3C: Eu não gosto muito do corpo humano.

3M: Não gosto do corpo humano, mas...

3C: Gosto mais de dar a natureza e isso.

3M: Mas eu não tou a falar do corpo humano, mas tamos agora a aprender as doenças e assim...

3C: É corpo humano.

3M: Tá-se a rir, mas eu tenho melhor nota que ele.

3C: Por acaso é verdade.

3R: Embora eu não tenha a burrice dela.

3M: Pois não. Tens mais.

3R: Vê-se.

Inv: E vocês, o que é que gostam menos?

3R: Eu não gosto das aulas de Geografia.

Inv: Porquê?

3R: Porque é um bocado chata. É Anabela.

3C: Nós temos o stor Vitor.

3R: É bem melhor o stor Vitor.

Inv: Mas não gostas dos assuntos ou não gostas das aulas?

3R: Há assuntos que até são interessantes. Só que há outros...

3C: A poluição. É básico.

3M: Eu nunca gostei muito de Geografia.

3C: Nós tamos a falar da poluição sonora.

3R: Nós já passamos isso à frente.

3M: Olha, o nosso mais fala....

3C: Nós tivemos a ver o filme foi por causa disso.

3R: Quase se repete todas as aulas, não tás bem a ver.

3M: E a nossa, então? No início do ano era só slides todas as aulas. E era só passar os slides todos.

3R: O stor Vitor também é.

3M: Tinha um powerpoint de 80 slides e tínhamos que passar ele todinho. Ultimamente o stor tem sido mais fixe. Vemos os filmes, já não passamos tanto quanto antes.

Inv: E quais são aquelas coisas que vocês gostam mesmo? Daquilo que aprendem na escola o que é que acham que é mesmo importante? Quais são aquelas coisas que fazem mesmo sentido aprender enquanto estamos na escola?

3C: Muitas pessoas deviam aprender educação. É verdade.

3M: (Risos.)

3M: Olha quem fala.

3C: Eu não fiz nada.

3M: Não, só mandou as outras fazerem.

3C: Se eu as mandasse atirar abaixo de uma ponte, elas não se atiravam.

Inv: Tu achas que se aprende educação aqui na escola?

3C: Sim.

Inv: Como por exemplo?

3C: Por exemplo, regras de conduta na sala de aula. Também, por exemplo, cada um falar na sua vez e isso.

3M: Também isso é só por um lado. Também tem os professores que são mal-educados, mais do que os alunos ainda.

3C: E os funcionários. Mandam cada berro.

3M: Yah. Tem alguns funcionários que não sei...

3C: É como os funcionários que... como por exemplo, há funcionárias que dizem não se pode fazer barulho, mas elas às vezes mandam assim berros que se ouve do outro lado quase do edifício.

3R: E a sério?

3C: A senhora de lá de cima da biblioteca tá sempre a mandar calar. E às vezes manda cada berro.

3M: E quando vamos ao cacifo. Teve um dia, fui com a Diana e com a Daniela ao cacifo e não tavamos a fazer barulho, mas não tavamos em hora de aula. Fomos só buscar as mochilas para ir embora e a Daniela abriu o cacifo. E ela disse “alguém deu permissão para abrir o cacifo” e fez a Daniela fechar o cacifo, ir à beira dela pedir para abrir e voltar. E abriu só para pegar na mochila e ir embora. Que eu saiba não tem nenhuma regra que diz que não podemos ir ao cacifo.

3R: A educação cabe em todo o lado.

3M: Ah? Educação? Quer dizer, vocês vai ao... vocês tá...

3R: Tens de pedir ordem.

3M: Vocês não podem abrir o cacifo? O cacifo é seu.

3R: É. Se tu entrares na aula... mas aquilo é dela.

3M: Isso é uma coisa. Mas não tava lá, não tava na aula. Tava lá fora.

3R: Não interessa.

3M: Tava no corredor, o corredor é dela também. Daqui a um bocado... O ar também é meu, ninguém pode respirar.

3R: Ela é que tá a tomar conta. Não, o ar é de todos.

3M: Contando que você não possa fazer, não faça barulho, você pode ir ao cacifo.

3R: Tens de pedir autorização.

3M: Não, não tenho.

3R: Tás no sector dela. Só cá em baixo é que vens na boa mesmo.

3M: Não, não é. Na sala do aluno não podemos estar depois das aulas.

3R: Mas lá não tem cacifos.

3M: Não interessa. Mas é a sala do aluno e podíamos estar à vontade.

3R: Só podes entrar na biblioteca, se tiveres autorização.

3M: Autorização até p'ra ir à biblioteca. Isto...

3C: Desculpa lá. Autorização ninguém te pede. Olha a minha mãe escreveu na biblioteca a dizer a autorização, a DT assinou e ninguém me pediu. Eu vim para aqui no horário fora das aulas.

3R: E?

3M: Eu acho que as pessoas já não vão para a biblioteca. E há outras que agora tem essa regra que tem de pedir autorização para ir à biblioteca e aqui ninguém vai. Eu não vou.

3C: Yah.

3M: Mas você pode ir no intervalo...

3C: Mas se eles conhecerem as pessoas cá da escola, eles não pedem autorização. Na portaria deixam entrar.

3M: Mas por vezes, tem vezes que você precisa mesmo de ir e pedem.

3R: Mas isso é só a ti. Que és...

3C: Eu às vezes costumo vir à sexta-feira, eu trago a autorização, mas ninguém pede. O porteiro deixa-me entrar. Fazem as regras, mas depois algumas pessoas também não as cumprem.

Inv: Porque se calhar também já sabem que tens autorização.

3C: Não.

Inv: Já te conhecem.

3R: Entram pessoas que nem são daqui.

Inv: E mais coisas que aprendem na escola? O que acham que é mesmo importante aprenderem.

3C: Cultura geral.

3R: Eu também aprendo a não diferenciar os outros.

Inv: Aprendes a quê?

3R: A não diferenciar os outros.

Inv: Aprendes? Como é que aprendes isso?

3R: Tipo, convivo com elas, pessoas diferentes que eu. Eu acho que não se deve fazer isso aos outros. Só que na escola, se calhar aprendemos de uma maneira diferente, porque... Eu convivo com uma pessoa que não conheço nada e depois se tivermos na escola temos mais... a percentagem, a probabilidade é muito grande de nós nos darmos bem. E pronto. Nunca diferenciar os outros.

Inv: E achas que isso se passa na escola? Não há diferenciação?

3R: Há. Mas eu não diferencio.

3M: Há sempre grupos na escola.

3R: Não tem nada a ver.

3C: Há. Oh...

Inv: E como é que esta escola faz para que vocês aprendam isso? A não diferenciar. Porque é que tu dizes que aprendeste a não diferenciar as outras pessoas?

3R: Porque metem alunos com mais problemas na nossa turma. E isso. Alunos pa ver se a turma se desenvolve mais. Não sei como é que lhe hei-de dizer. Separar os alunos... normalmente não é bom separar os que já vêm doutras escolas e isso, mas é porque assim conhecem-se doutros lados e têm um ambiente diferente.

Inv: Vocês também concordam?

3M: Eu não percebi o que ele disse. Ele fala tudo confuso.

Inv: O que ele quis dizer é que ao criarem turmas com alunos que vêm de sítios diferentes, não pondo os alunos todos da mesma turma, numa turma só, e dividindo, faz com que vocês tenham oportunidade de conhecer outras pessoas e se relacionarem com outras pessoas. Para que não sejam sempre o mesmo grupo de amigos. Foi isso que quiseste dizer, não foi?

3R: É isso mesmo.

Inv: E mais coisas que aprendem? O que é que vocês sentem que aprenderam aqui neste tempo todo que estiveram na escola e que achem mesmo importante?

3C: A matéria que nós utilizamos no dia-a-dia.

Inv: Que matérias é que vocês utilizam no dia-a-dia.

3C: Tipo Ciências. Físico-Química.

3R: Matemática.

Inv: Um exemplo?

3C: Os sismos. Nós aprendemos e depois às vezes, quando aprendemos essa parte da matéria, houve p'raí três sismos. Três não digo, mas pelo menos dois houve, que foi no Japão e na... que houve e nós já sabíamos o que era, como se formava. Tipo, já não era estranho.

3M: Já percebíamos do assunto.

3C: Já percebemos. Se nos perguntarem, sabemos explicar. Ainda do que aconteceu há pouco tempo, umas pessoas perguntaram-me o que era e eu soube explicar, por exemplo. Já sabia como se formava.

3R: Como os tremores de terra. Sismos.

3M: Engloba tudo. Depois eu é que sou a burra. (Risos.)

3R: Eu pensava que tinhas dito tsunamis.

3M: A sério... (Risos.)

Inv: E mais? E a Matemática? Como é que aplicam a Matemática? Também disseste que aplicavam a Matemática, como é que é?

3R: No nosso dia-a-dia, para irmos ao supermercado...

3M: A Matemática tá em todo o lado. É como a stora disse... se quisermos construir uma...

3C e 3M: Rotunda.

3M: Já sabemos...

3C: Não temos um compasso gigante.

3M: Pois, temos de ter outra solução.

3R: Fazer cálculos.

Inv: E vocês acham que tudo o que aprendem nessas disciplinas é útil?

3R: Nem tudo. Há coisas que não usamos no dia-a-dia.

3C: Tipo História.

3M: História, por exemplo. É uma coisa que não uso muito.

3R: História pode ter muito a ver com a vida.

3C: Sim, tipo, cultura geral. É sempre bom saber.

3M: Tem coisas que não servem para nada.

Inv: Como é que tu utilizas a História?

3R: Eu não sabia.

3C: Quem foi o 1.º Rei de Portugal, diz lá?

3R: D. Afonso Henriques.

3M: Para que é que preciso saber isso? Não interessa para nada.

3R: Se tu fores a um trabalho, podem-te perguntar isto.

Eu tipo, olha, coisas antigas, monumentos, pias e isso... monumentos antigos. Eu acho que é bom, porque um colega meu, foi da minha turma e agora já não é, ele morava à beira do mato e lá no meio tinha uma pia dos mouros e não sabia. Eu acho que é bonito nós conhecermos essas coisas, porque é diferente. Não tem nada a ver com o de agora. Coisas de agora. E acho que se soubermos um bocadinho de História, eu acho que encaixamos as coisas direitas.

3C: E não faz mal nenhum.

Inv: E há alguma coisa que vocês achem que se aprende aqui na escola e não têm mesmo utilidade nenhuma? Ou tudo tem alguma utilidade?

3R: Eu acho que sim.

3C: Eu acho que tudo tem alguma utilidade.

3R: Depende do que seguirmos.

3M: Depende da pessoa.

3C: Tudo tem que ter alguma utilidade, senão não tínhamos certas disciplinas.

3R: Depende do que seguirmos.

3M: É isso que eu tou a falar. Depende de cada pessoa.

3R: Depois não precisas do resto.

3C: Não. Precisas sim.

3R: Há coisas que não precisas.

3C: Então dá um exemplo.

3M: Por exemplo...

3R: Ciências.

3C: Se seguides Ciências, pronto...

3M: Se seguir Ciências precisa de saber História para...?

3C: Cultura geral.

3M: Mas você não precisa de saber quem foi o 1.º rei de Portugal.

3C: Precisas, fica sempre bem.

3R: Oh Melissa, quem é o 1.º rei de Portugal?

3M: Sei lá. (Risos.)

3R: Por isso mesmo.

3M: Exatamente. Eu não quero seguir nada relacionado com História.

3C: Mas ficava-te bem, porque agora sabias quem era.

3M: Mas não é isso. Se eu vou seguir Ciências, para o conteúdo de ciências você precisa de seguir história? Para o conteúdo mesmo de Ciências? Não pelas aparências,então!

3C: Eu acho que fica sempre bem sabermos um bocado de cada coisa.

Inv: Então vocês estavam a dizer que depende do que nós pretendermos seguir. E o que é que vocês pretendem seguir?

3C: Eu não concordo com isso.

Inv: E não concordas porquê?

3C: Porque tipo, ela disse Ciências. Mas se nós vamos seguir Ciências também temos de saber de História, de outras disciplinas. Tipo, não só de Ciências.

3M: Tudo bem, mas só o básico. Mas você não vai saber ela toda.

3C: Não, eu tou a dizer mesmo o básico. O que precisas de saber, tens de aprender em algum lado. Pronto, é na escola.

3M: Mas os professores é que não entendem isso. Os professores falam que as disciplinas são fáceis, que temos muito tempo para fazer as coisas. Só que eles não olham que eles têm uma disciplina, mas nós temos todas as outras. Ou seja, temos de fazer tpc's de todas, temos que saber as matérias de todas. Uma disciplina é uma coisa. Você tá sempre ali para aquela disciplina, você consegue estudar, mas agora para várias diferentes é difícil. Tudo bem, dizem que somos jovens e é fácil decorar as coisas, mas não é assim. Não conseguimos decorar três matérias p'raí de uma ponta à outra, só porque é preciso.

3R: Às vezes temos dois testes.

3M: Olha, e no 10.º ano vai ser pior.

3C: Nós ontem íamos ter teste de Geografia e o professor alterou e não nos disse. Hoje íamos ter teste de Físico-Química, o stor alterou e não tivemos.

3M: E depois nós estudamos, entre aspas, para nada.

3C: Eu, por exemplo, falo por mim, passei estas férias cansada. Nem pareceram férias, cheia de dores de cabeça e mesmo assim tive a estudar e a fazer trabalhos para a escola e cansa imenso.

3M: Dizem que as férias é para descansar, mas depois dão trabalhos para fazermos em casa. Ou seja, é o mesmo que estar na escola.

3C: Ontem fiquei em casa p'raí até às dez a estudar.

Inv: E o que é que vocês pretendem seguir? O que é que querem ser no futuro?

3M: Eu não sei.

Inv: Querem continuar os estudos? Não querem? Como é? Estão a pensar seguir alguma coisa?

3C: Eu vou para Matemática ou Ciências.

3M: É por isso que vamos ter aqui uma atividade que a professora de Ciências propôs que é com uma psicóloga...

3R: Vocês também receberam o papel de orientação vocacional?

3C e 3M: Sim é isso.

3M: E é uma psicóloga que nos vai ajudar a, entre aspas, descobrir o que queremos. Porque eu, por exemplo, não faço a mínima ideia.

Inv: Mas queres continuar os estudos? Queres ir para a faculdade?

3M: Sim.

3C: O problema é que tipo, nós gostamos não é de uma disciplina...

3M: Exato. É sempre um assunto de uma disciplina, outro de outra. E, ao menos na minha opinião, somos muito jovens para ter de decidir o nosso futuro.

3C: A minha mãe também me diz. A minha mãe também tá sempre a dizer isso.

3M: Mas é porque nós ainda não sabemos exatamente o que queremos. Você pode chegar por exemplo, eu vou para a faculdade e depois chega a meio da faculdade e afinal já não quero isto. Quero outra coisa.

3C: Tens de voltar outra vez tudo para trás.

3M: Para recomeçar você perde anos, perde tempo. E depois nós somos muito jovens para isso.

3C: Mas também não queres acabar a faculdade com 40 anos.

3M: Pronto. Mas por exemplo, você vai para Ciências e tá a terminar e afinal não queria aquilo. Queria outra coisa.

Inv: Mas vocês não têm de decidir agora. Agora é só uma pequena escolha. Depois no secundário ainda têm muitas portas abertas, ainda têm mais três anos para decidirem.

3M: Mas é...

3C: Eu ouvi dizer que por exemplo há um curso que dá para seguir aquele curso e para seguir outro.

3M: Mas eu falo por mim. Por exemplo, eu não sei o que quero seguir. Já pensei em Ciências, mas também já pensei em Artes e muitas outras coisas, mas também tenho entre aspas um certo medo de por exemplo ir para Ciências e...

3C: Dizem que é muito difícil.

3M: Para além de dizerem que é difícil, depois chegar a meio e não gostar. E ter de voltar tudo de novo. Acho que perdemos um bocado de tempo.

3C: Também dizem que as matérias de 10.º são mais diferentes.

3M: E são mais difíceis.

3R: Mais fáceis é que era de estranhar.

3C: Não. Dizem que são diferentes. Nós gostamos da matéria e depois ao passar para o 10.º se calhar deixamos de gostar.

3M: Nós gostamos da matéria e depois há sempre aquelas pessoas que começam a fazer Ciências. Imagina que têm boas notas, afinal descobrem que não gostam e depois para não terem que voltar tudo de novo continuam com essa e têm uma carreira que não gostam.

3R: Ficam contrariados.

3C: E depois originam maus médicos.

3M: Exato. Que matam pessoas. (Risos.)

3C: Ou levam a isso.

Inv: Vocês gostam de estudar? Vocês estudam para além das aulas?

3C: Sim.

3M: Mas como assim exatamente?

Inv: Se estudas fora das aulas? Se só estudas nas aulas ou estudas para além das aulas.

3M: Quando há testes, sim. Igual a Ciências, por exemplo. Eu para ser sincera nunca estudo para os testes, mas tiro sempre boa nota. Bons, Muito bons.

3R: Por estar atenta.

3C: Mentirosa.

3M: Então, não tiro?

3C: Muito bom?

3M: Você também não tira, então! Depende no ano passado tirava quase sempre Muito bom.

3C: Eu o ano passado também tirava sempre Muito bom.

3M: Então... Esse ano, pronto, não tirei Muito Bom, tirei Bons, mas tava lá quase. Mas pronto eu nunca estudo para os testes ...

3C: Tive 87 de média total do 1.º período.

3M: Mas sempre há aquelas disciplinas em que eu, por exemplo Inglês quando há testes... Alguns testes que pronto não estudo, mas outros que eu vejo que preciso da nota e estudo.

3C: Para Português só costumo rever a gramática e mesmo assim por alto. Porque eu Português é assim aquela coisa. Eu acho que consigo tirar boa nota memo. Houve uma vez que eu, o primeiro teste eu não estudei quase nada e tirei Bom. Estudei só a parte das orações. Quando sei, quando faço exercícios e vejo que sei aquilo, não aprofundo aquilo. Estudo mais o que eu não sei.

3M: É como eu. No primeiro período tivemos dois testes de Língua Portuguesa e eu sabia que conseguia e não estudei e tive...

3C: Mas é só a Português, porque eu sei que sei aquela matéria. Porque de resto eu costumo passar por exemplo o fim-de-semana, quando saio da escola fico a estudar e isso. Até há pessoas que acham estúpido eu estudar tanto. E começam a mandar vir entre aspas.

3M: É que ela, eu acho que estuda em excesso. Ela sai daqui...

3C: Mas a culpa não é só minha. Se eu não estudo, depois a minha mãe é assim, “depois quando chegares a casa, quando chegares ao teste fala-se”. Ela tá sempre a exigir mais e mais.

3M: Eu não tou a dizer que ela não devia estudar. É obvio que é bom para ela estudar, mas por exemplo ela sai daqui, tem vezes que vai para a explicação, tem outras que vai para casa estudar. Final de semana tá sempre a estudar, nas férias estuda. Acho que faz bem estudar um pouco, mas nem tanto. Igual tivemos agora férias do carnaval, tivemos só três dias e ela teve as férias todas a estudar. Os três dias todos a estudar.

Eu saí por exemplo.

Inv: Mas tu quando estudas Melissa, como é que estudas? Fazes só os trabalhos de casa ou fazes mais coisas para além dos trabalhos de casa? Como é que organizas o teu estudo?

3M: Faço os trabalhos de casa. Depois pego num livro. Fazer resumos eu não costumo fazer muito, mas tou sempre a ler.

3C: Costuma ler os meus que é mais fácil.

3M: Yah. Mas em casa é o que ela tá a falar. Eu, por exemplo, nunca faço resumos, mas como gosto até de ler livros e assim estou sempre a ler.

3C: Eu não gosto de ler.

3M: Eu gosto.

3C: Irrita-me. Por isso como eu não gosto de ler, prefiro escrever, porque ao escrever decoro. E depois sim, leio os resumos várias vezes.

Às vezes eu faço resumos, depois faço resumos dos resumos e às vezes copio por exemplo páginas e páginas, porque sei que ao escrever decoro.

Inv: E estudam aqui, estudam em casa, como é que é? Onde é que vocês estudam mais?

3M: Tem vezes que eu fico aqui. Por exemplo quando há testes marcamos algumas pessoas da turma para ficarmos aqui na sala do aluno a estudar, outras vezes...

3C: Eu não consigo.

3M: Eu para mim às vezes é mais fácil, porque as dúvidas que eu tenho posso tirar com os meus colegas.

3C: Por exemplo, aqui é muito barulho, mesmo muito.

3M: Pois é mas...

3C: Depois um fala, o outro fala, o outro fala e por exemplo, ou tás concentrada a fazer aquilo ou tás a fazer outra coisa.

3R: Isso é como nas aulas. Podes tar atenta e tar barulho.

3M: Sim, mas isso depende do que é que você quer estudar. Por exemplo,...

3C: Podes perguntar à Melissa. Às vezes nem consigo fazer coisas por causa do barulho. Oh, aquele texto de Português.

3M: Exato. É igual, no teste intermédio que fizemos tínhamos dois textos para ler.

3C: Nós tavamos numa sala ali que dava para a porta de saída do recreio. E então nós tavamos, é mesmo em frente à sala. Quer dizer que batiam à persiana. Era barulhos, cantar, gritar. E até, por exemplo, a stora teve de abrir a persiana e mandá-los embora. Tavam a fazer mesmo barulho.

3M: Os textos eram, para mim pelos menos, eu achei complicado. Depois temos que ler aquilo com atenção, temos de nos conseguir concentrar e depois o tempo já é pouco, acabamos por não conseguir.

3C: Eu estudo sempre em casa. Por exemplo, na explicação é mais... por exemplo, eu ando na explicação, é a minha tia que me dá, mas tipo eu lá é só mesmo fazer tpc's e tirar dúvidas, porque estudar, estudar, estudo em casa. Estudo com o meu ritmo, como eu quero, faço o que tenho a fazer, exercícios, tpc's faço na explicação, porque às vezes em casa revejo, faço outra vez. Às vezes vou à net tirar fichas.

3M: Acho eu a mãe da Carolina é muito rígida com ela.

Inv: E estudas no quarto? Ou na sala? Como é que é? Com distração? Sem distração?

3R: Onde tá menos barulho.

3C: Não, às vezes, antigamente estudava, às vezes estudo no quarto, depende. Se a minha irmã estiver a ver televisão na sala, eu não consigo, porque ela põe a televisão nas alturas. Vou para o quarto e fecho a porta e fico lá. Às vezes fico na sala, quando não tá ninguém, fico na sala a estudar. Por exemplo, outras vezes, gosto de estudar com música. Músicas tipo assim, sem letra mesmo, só música de fundo. Gosto de tar a ouvir e a estudar. Mas, por exemplo, quando eu já sei mais ou menos a matéria. Porque quando é assim mesmo estudar, estudar estudar, é sem música.

3M: Eu não consigo estudar. Porque se eu tiver a estudar, num digo que a música me atrapalha, mas...

3C: Ouves aquele zzzzzzzz de silêncio.

3M: Yah. E depois não consigo concentrar. E depois tou sempre a olhar para os lados ou quando tá muito silêncio mesmo, até o mínimo barulho da rua ou alguém a subir as escadas e assim ouve-se muito e acaba por atrapalhar mais. Se eu ponho uma música que eu gosto, eu ao mesmo tempo que eu tou a ouvir, mas não ouço os outros barulhos e para mim é mais fácil.

3C: Música tipo piano.

3M: Sim, mas é porque p'ra mim a música não me atrapalha. Há aqueles ruídos que te atrapalha e outros não. A música p'ra mim não atrapalha. Mas por exemplo, se tiver a minha irmã ao lado...

3C: Sinceramente eu acho que tirava melhores notas, quando tava a ouvir música, a ver televisão e a fazer outras coisas.

3M: Mas por exemplo, se tiver a minha irmã ao meu lado nem que seja a folhear um caderno, já me incomoda.

3C: Também não consigo.

3M: A música não, mas se ela tiver ao lado a mexer nos cadernos, eu não consigo.

3C: Depende também do que nós temos habituados.

Inv: E vocês acham que há matérias mais difíceis de aprender do que outras?

3C: Não. Depende também de nós.

3R: Depende do que gostamos.

3C: A nossa stora, por exemplo, nossa stora de Inglês diz que nós temos um chip. Nós nascemos com um chip que é mais para umas disciplinas do que para outras. Por exemplo, eu não sou tão boa a Inglês como a Ciências, E.V., Inglês é mesmo. Inglês, Geografia...

3M: Depende de cada pessoa. Não só do que gosta mas...

3C: Inglês não é para mim. Inglês tenho de estudar mesmo, mesmo, mesmo. Estudar mesmo a fundo, mas o resto já não.

3M: É como eu, igual a Ciências. Não estudo, mas tiro boas notas.

3C: Se eu fizesse isso a Inglês... (Risos.)

3M: Já a Inglês estudo e é um bocado complicado. E p'ra História também é a mesma coisa.

Inv: E o que é que vocês acham da avaliação?

3C: Eu gosto da avaliação da stora de Ciências.

Inv: Porquê?

3C: Porque a Ciências, dá tipo uma tabela e atribui, ao total dá 100 pontos, e atribui por exemplo 20 p'ros testes. 50 p'ra um teste e 30 p'ra outro. Dá 50. E depois atribui uns pontos para o tpc's, participação, empenho, auto-avaliação.

3M: Ou seja, não é como os outros que costuma ser mais os testes. Uma pessoa é bem comportada, chega a horas e faz os tpc's todos, consegue tirar positiva.

3R: É 90?

3C: Nós é 85, 25.

3R: Pronto é isso.

3C: Pronto, mas a stora faz 50 testes, e depois trabalhos powerpoint e isso, trabalhos em grupo, trabalhos de experiências, relatórios.

3M: Mesmo que não tire boas notas nos testes.

3C: É, não conta só os testes. Conta os trabalhos e isso. Enquanto os outros professores consideram mais os testes.

Inv: E vocês acham que as vossas notas refletem o que vocês aprenderam? A vossa aprendizagem?

(Silêncio.)

3C: Às vezes não.

3M: Às vezes.

Inv: Às vezes não, porquê?

3R: Dá-me umas brancas.

3C: Por exemplo, os 4+, os 3+.

3M: Yah.

3C: Por exemplo, nós se calhar às vezes aprendemos mais quando não demonstramos tanto.

3M: Exato.

3C: Dá-nos um nervoso, não conseguimos explicar. Não conseguimos exprimir o que nós aprendemos. E depois às vezes não chega.

3M: Pois.

Inv: Mas acham que o modelo de avaliação é justo? Ou que a avaliação devia ser feita de forma diferente? Acham que devia ser mais como a professora de Ciências?

3C: Sim. Não contar só os testes.

3M: Também porque há aqueles testes que são só em 45 minutos e não dá tempo.

3R: A minha stora de Ciências só faz em 45 todos os testes.

3M: Igual à professora de Francês.

Inv: E vocês participam em atividades extracurriculares? Pelo menos a Carolina participa no clube de música, e os outros?

3C: Tou no clube de música, tou na dança e na piscina.

Inv: Não. Aqui na escola.

3C: Ah. Aqui na escola não.

3R: Ah?

3C: Tou. Ali na escola amarela.

3M: Tou no clube de música.

Inv: Também estás no clube de música?

3M: Tou.

Inv: O que é que aprendem nesse clube? Como é que aquilo é significativo para vocês?

3M: Ajuda muito.

3R: Convívio, não?

Inv: Ajuda em quê?

3C: Também o convívio.

3M: O convívio, como ele disse, para termos no clube de música, temos de ter boa nota por isso incentiva.

3C: Também temos de ter regras.

Inv: Só podem ir para o clube, se tiverem boas notas?

3M: Não, não é bem assim. Mas por exemplo, fizemos um intercâmbio a Lisboa e só foi quem tinha boas notas. Se não tivesse, não ia.

3C: Quem tinha faltas disciplinares, não foi.

3M: Quem tinha faltas disciplinares, não podia ir. Por isso as pessoas faziam por isso.

3R: Para quem gosta.

Inv: E mais?

3C: Eu ando na dança aqui na escola amarela que faz parte do agrupamento. E em que é que isso é importante para ti?

3R: Eu meto música.

Inv: Porque é que gostas de andar lá?

3C: Porque eu desde pequena adoro dançar e já andei em várias escolas só que depois vim para esta. Saí da que tava.

3R: Já contaste.

3C: Oh, tá bem. Alguém te perguntou alguma coisa? Depois aqui havia dança. Aqui havia mais atividades do que há agora, acho eu. Havia dança, nós já chegamos a andar.

3M: Aqui?

3C: Sim, nos contentores.

3R: Pois é.

3C: Só que depois acabou.

3R: Os contentores foram-se embora.

3C: Foi antes disso. Só houve até ao 6.º ano.

3R: É aquela música 'a carga metida nos contentores, adeus aos meus amores, ...'

3C, 3M: (Risos.)

Inv: E tu não estás em nenhum clube, pois não?

3R: Tou.

3C: Rádio.

Inv: E porque é que é importante a rádio para ti? A rádio tem alguma supervisão dos professores ou é livre?

3R: Tem, que é para ver quem tem faltas disciplinares e isso. Para ver quem se porta bem, quem não se porta, não vai.

Inv: E os vossos professores costumam perguntar-vos a vossa opinião sobre os assuntos que estão a tratar ou vocês não sentem muito essa partilha?

3C: Não muito. Raramente, porque os professores dizem que têm de dar, tá na lista aquela matéria e têm que dar aquela matéria, por isso se não quiserem são obrigados a dar. Por exemplo, eu não gosto muito desta matéria de Matemática. Já disse à professora e ela disse que tava lá e tinha que dar.

Inv: O que é que vocês estão a dar?

3C: Triângulos.

3M: Ângulos.

3R: Circunferência e assim.

3C: Ya, circunferência.

3R: Não gostas? É mesmo fixe.

3M: Eu gosto mais de contas.

3C: Isto é mais de perceber e eu gosto mais daquelas coisas de decorar. É mais fácil.

Inv: Mas gostas mais, porque é mais fácil ou porque achas mais interessante?

3C: Não. Porque decorar é mais interessante por um lado, porque a fórmula é sempre aquela fórmula. E aquela fórmula nós utilizamos de várias maneiras. Enquanto que o de perceber nós temos... não sei explicar, temos de perceber e não há tantas contas. São contas assim mais básicas.

3M: Eu gosto de fazer contas. Mas o problema está aí. Se for contas vocês sabem a fórmula e é sempre aquilo. Torna-se até uma rotina aquilo. Se for como na circunferência e assim...

3C: Mas são contas muito básicas.

3M: Mas pronto, na circunferência tá sempre a descobrir uma coisa. Obrigá você a pensar, não é como em equações que pronto, sabes a fórmula já sabes fazer aquilo.

3C: Não, também tens de saber as propriedades.

3M: Mas pronto, se souberes a fórmula já é mais fácil. Aquela forma canónica.

Inv: E como é que seria uma aula ideal para vocês?

3M: E...

3C: Aula de substituição.

3R: Cá fora.

3M: (Risos.)

3C: Yah.

Inv: Se vocês fossem professores por um dia, como é que organizavam a aula?

3R: Eu ia para Física que era mais fácil.

3C: Uma aula em que não sempre a dar matéria, com mais interrupções. Descontraída.

3R: Com o stor Vitor era assim quando tínhamos aulas com ele. Até eram memo longas.

3M: E o stor de História também.

3C: O stor de História é que é.

Inv: E tu saíste há bocado, deixa-me só perguntar-te antes de irmos embora, tu estudas para além das aulas?

3R: Raramente.

3C: Raramente nunca.

Inv: Não estudas em casa, nem aqui na escola com os colegas?

3R: Raramente.

Inv: E os trabalhos de casa?

3R: Raramente.

3C: Raramente faz.

3M: Ele não faz nada.

Inv: Quantas negativas tens?

3R: Seis.

Inv: E estás a fazer algo para melhorar? Estás com ideias de melhorar?

3R: Tou, tou com ideias de tirar só uma este período.

3C: Hum.

3M: Coitado... (Ironia.)

Inv: E já tens feito os trabalhos de casa?

3R: Tenho.

3C: Tens estudado?

3R: Um bocadinho mais.

Inv: Como é que estudas? Não procuras os colegas para estudar?

3R: Acha?

Inv: A Melissa... tens de pedir ajuda à Melissa.

3R: Oh, a Melissa? Acha?

Inv: Pronto, hoje ficamos por aqui. Muito obrigada por mais esta conversa. Voltamos a encontrar-nos para a semana para nos despedirmos.

Anexo V – Grelhas de Análise de Conteúdo

1ª Categoria – Espaços escolares de lazer / Redes de socialização

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Espaços de Socialização	<p>Espaço Escolar</p> <p>-“ Eu não gosto de estar dentro da escola.” (1J)</p> <p>-“o que me cativa é o intervalo porque não tenho de estar atento, não tenho de escrever nem tenho que fazer nada.”(1D)</p> <p>-“[juntamo-nos] perto de uma porta que está sempre fechada e ficamos lá todos juntos a conversar e a rir.(...) É tudo ao molhe. Tudo ao monte.”(1S)</p> <p>-“[conversamos sobre assuntos] à parte da escola. Completamente à parte. Quase nunca falamos das aulas.”(1B)</p> <p>-“Nós ficamos na sala do aluno.”(1M)</p> <p>-“Na sala do aluno [vê-se] miúdos [pequenos] a chutar as cadeiras e as mesas.(...) De vez em quando [chega um funcionário] e eles ficam quietinhos.(...) Se nós lhes dissermos alguma coisa, dizem logo: «vou chamar o meu irmão para te bater»”(1S)</p> <p>-“[Vê-se os miúdos pequenos] a andarem em cima das mesas.” (1M)</p> <p>-“Eu acho que a [escola] está ao deus dará.</p>	<p>Espaço Escolar</p> <p>-“[Costumamos estar] na sala do aluno. (2T,2D;2A)</p> <p>-“Às vezes damos voltas à escola.” (2A)</p> <p>-“As turmas gostam de se agrupar [na sala do aluno]. O 9ºO tem um cantinho, o P tem outro e assim.”(2T)</p> <p>-“[Na sala do aluno] tem o clube da rádio mas agora está fechado. Dantes costumavam ir para lá ouvir música e passar vídeos.” (2D)</p> <p>-“ Deviam aproveitar melhor o espaço. Devia ter mais atividades na sala do aluno. (...) As cadeiras deviam ser maiores e mais confortáveis. (2D)</p> <p>-“Ao entrar na sala do aluno vê-se nos cantos os 9º anos e depois no meio vê-se uma enorme palhaçada.”(2D)</p> <p>-“Se, por exemplo, andarem cadeiras a voar [nas sala do aluno] nós começamos a reclamar com os miúdos porque podem aleijar alguém. Nós não</p>	<p>Espaço Escolar</p> <p>-“gostamos da escola porque aqui fazem muitas atividades.”(3Ju)</p> <p>-“[Esta escola] tem clubes que outras escolas não têm.”(3C)</p> <p>-“há dois anos houve muito workshops de yoga, relaxamento, escalada, autodefesa .Cada um escolhia as atividades que queria. Nesses dias toda a escola se reúne por um bom motivo.”(3C,3M)</p> <p>-“Jogamos à bola, jogamos ping-pong.”(3R)</p> <p>-“jogamos cartas.”(3C)</p> <p>-“Eu prefiro ficar sentada a falar.”(3M)</p> <p>-“Alguns vão dar uma volta.”(3R)</p> <p>-“Eu [nos intervalos] jogo futebol, dou voltas à escola com as minhas amigas ou estou na sala do aluno.”(3M)</p> <p>-“No ano passado [na sala do aluno] tínhamos a rádio. Punham lá musica e dançávamos muito mas agora este ano já não fazemos tanto isso.”(3C)</p> <p>-“Se estiver a chover fico cá dentro a jogar ping-pong. Na sala do aluno juntamos mesas e com os casacos fazemos a rede para jogar. (...) Mas também nos juntamos lá fora.”(3F)</p> <p>-“Eu não estou cá há muito tempo mas acho que com o</p>

	<p>Por exemplo, o que se passa na sala do aluno. Há vandalismo, há porrada e ninguém quer saber.”(1B)</p> <p>- “[Mudaria] as instalações.(...) Mudava a sala do aluno. Colocava mesas e cadeiras mais confortáveis.”(1Jo)</p> <p>- “Eu participo no clube de teatro desde o 6º ano”(1S)</p> <p>- “Eu participo no clube de música. [Os alunos do meu grupo] são todos da minha turma exceto um.”(1Jo)</p> <p>“[Participo] no clube de teatro.”(1D)</p> <p>- “Se nos metermos com alguém vem logo o bairro todo.(...) Eu aqui não posso dizer nada a ninguém, Jesus.”(1S)</p> <p>- “Isso é verdade. Andam aqui muitas crianças aqui na escola e quando se passa alguma coisa vão logo chamar os irmãos. É assim que funcionam os bairros todos.”(1J)</p> <p style="text-align: center;">Fora do Espaço Escolar</p> <p>- “costumo andar de bicicleta.”(1B)</p> <p>- “Eu treino Karaté.”(1B)</p> <p>- “ Eu ando nos escuteiros.”(1Jo)</p> <p>- “Eu também sou escuteira mas não sou do mesmo agrupamento que ela.(...) Os outros escuteiros são da minha idade e mais velhos, convivo muito mais com eles porque a turma conheci há pouco tempo.”(1S)</p> <p>- “Eu não faço nada fora da escola porque os meus pais não têm disponibilidade para me levarem.”(1A)</p>	<p>queremos cadeiras para sentar no chão. Mas se forem daqueles miúdos teimosos ainda respondem e ficam para ali a brincar.”(2A)</p> <p>- “Na sala do aluno não deixam abrir tantas vezes o clube da rádio. Porque alguns alunos vão para lá destabilizar e agora por uns pagamos todos. Eu acho isso mau.”(2D)</p> <p>- “[Nos intervalos] Conversamos, comemos.” (2A)</p> <p>- “ [Nos intervalos] Ouvimos música.” (2D)</p> <p>- “ [Nos intervalos] decora-se a escola a nosso gosto. Faço asneiras. Com o meu melhor amigo. Conversamos sobre professores que não gostamos, tipo a diretora de turma.” (2T)</p> <p style="text-align: center;">Fora do Espaço Escolar</p> <p>Onde eu moro também mora o meu melhor amigo. É meu vizinho. [Costumamos ir] para Matosinhos fazer truques com a BMX.”(2T)</p> <p>- “Vou ao shopping mas muito raramente porque estou ocupada com o xadrez.”(2D)</p> <p>- Eu ao fim de semana não costumo estar com muita gente da turma porque estou na catequese ou nos escuteiros.”(2A)</p> <p>- “Eu acho que nos escuteiros não há</p>	<p>tempo a escola está a deixar a parte divertida para o lado. Cada vez perde mais atividades. Umas horas falam que é por causa dos alunos que não se sabem comportar, outras é porque já não há dinheiro e acaba por tirar a parte divertida à escola. É claro que ninguém vai cá estar das 8h20 até ao fim do dia sentado a ouvir o professor falar sem se poder divertir.”(3M)</p> <p>“[a escola devia ter] menos aulas, mais divertimento nos intervalos e mais torneios de desporto.”(3F)</p> <p>- “Eu meto música. Faço parte do clube da Rádio.”(3R)</p> <p style="text-align: center;">Fora do Espaço Escolar</p> <p>- “ A minha turma à hora de almoço junta-se e vamos almoçar ao café e depois costumamos estar juntos. Se estiver sol ficamos a jogar matrecos, bilhar e cartas.”(3J)</p> <p>- “No bairro era onde nos juntávamos mais, mas era só o pessoal do bairro.”(3R)</p> <p>- “No tempo de aulas é diferente. Quase ninguém sai à rua.”(3J,3R)</p> <p>- “Nas férias de Natal está muito frio e o pessoal fica todo em casa. “(3J)</p> <p>- “No verão é que vamos à praia e à noite jogamos e estamos todos juntos.”(3R)</p> <p>- “Eu pratico dança e piscina.”(3C)</p> <p>- “Eu já joguei num clube mas agora só jogo bola com os meus amigos.”(3R)</p> <p>- “Eu jogo Futebol.”(3F)</p> <p style="text-align: center;">Dia Típico</p> <p>- “acordo, tomo o pequeno-almoço, visto a farda e venho para a escola. Quando chego à escola divirto-me nos intervalos mas nas aulas não. Depois vou para casa e</p>
--	---	---	---

	<p>-“ Eu tenho uma motivação muito diferente para a escola e para o karatê. Eu separo completamente as duas coisas. Vou motivado para lá [para o karatê] e para aqui estou-me a marimbar.(...) Eu no karatê já sou outra coisa, já cresci um bocado e já dou uma parte de mim que não dou aqui.”(1B)</p> <p>Dia Típico</p> <p>-“acordo cedo com vontade de voltar a dormir, tomo o pequeno-almoço e venho para aqui [para a escola]. Á terça e quinta, saio daqui e vou para casa lanchar e saio logo para o treino. Nos outros dias quando chego a casa atiro a pasta e vou para o computador.(...) [os trabalhos de casa] faço na aula.”(1B)</p> <p>-“acordo cedo, cheia de sono, e venho para a escola. Depois vou para casa e não faço nada de especial em casa. Vou para o computador, falo com os meus amigos e estou um bocadinho no facebook. Depois vou para a cama dormir.”(1A)</p> <p>-“Venho para a escola e depois vou para casa e não faço nada.”(1D)</p>	<p>inteligência para malícia.”(2T)</p> <p>-“Eles lá [nos escuteiros] aprendem a ser humildes.”(2D)</p> <p>-“Nós lá nos escuteiros fazemos muitas atividades, fazemos acampamentos e isso. Não tem nada a ver com a escola.”(2A)</p>	<p>estou no computador ou vejo televisão. No fim vou dormir.”(3F)</p> <p>-“acordo, venho para a escola, tenho aulas, vou comer e venho outra vez. Quando saio da escola vou para a explicação ou vou para casa estudar.(3C)</p> <p>-“Venho para a escola, fazemos as atividades que tempos aqui na escola, vamos ao clube de música e depois vou para casa. Em casa não costumo estar muito no computador nem a ver televisão. Quando não tenho aulas de tarde é que costumo fazer coisas mais variadas, ou vou sair ou fico na escola.”(3M)</p> <p>-“Levanto-me, tomo o pequeno-almoço e se estiver a chover tento arranjar boleia. Depois venho para a escola e socializo com o pessoal. Nos intervalos divertimo-nos a jogar ping-pong. Depois vou para casa e faço os tpc’s.”(3R)</p> <p>-“Depois de acordar às vezes tomo o pequeno-almoço, outras vezes não me apetece. Quando chego à escola vou para as aulas e quando chegam os intervalos ou venho para cá para fora com umas amigas ou fico lá dentro a jogar ping-pong. No final das aulas vou para casa e fico no computador ou faço os tpc’s. Depois vejo televisão, janto e vou para a cama.”(3I)</p> <p>-“acordo de manhã, venho para a escola e quando não tenho aulas de cada ou saio ou fico em casa a arrumar.”(3P)</p> <p>-“acordar, tomar o pequeno-almoço e vou para a escola. Depois convivo com os colegas nos intervalos e depois vou para casa.”(3J)</p>
--	--	---	---

<p>Grupos de Pertença</p>	<p>Espaço escolar</p> <p>-“Eu não gosto nada da escola. Gosto dos amigos.”(1M)</p> <p>-“gosto de conviver com os amigos. Conviver com diferentes pessoas.”(2D)</p> <p>-“Os rapazes têm dois grupos e as raparigas não costumam ter muitos grupos.”(1A)</p> <p>-“eu tenho os meus amigos e tenho os amigos da turma. Alguns são da turma e outros são de fora da turma, aliás nem da escola são.”(1B)</p> <p>-“[No nosso grupo] costumam ser só raparigas. Os rapazes passam muito tempo a jogar futebol mas às vezes também vêm para a nossa beira. Eu não falo muito com os rapazes porque não passo muito tempo com eles.”(1A)</p> <p>.”[o nosso grupo de amigos] é misto.”(1M,1Jo)</p> <p>-“É a turma toda.”(1S)</p> <p>-“Eu tenho mais amigos dentro da escola mas também tenho muitos fora da escola.”(1M)</p> <p>-“Eu tenho um grupo de amigos que são os da minha turma e nos intervalos estou com eles.”(1D)</p> <p>-“eu não convivo com eles [colegas da escola] nas férias.”(1S)</p> <p>-“nas férias é raro estar com os colegas da minha turma. Só alguns.”</p> <p>-“Eu costumo estar com os [colegas da escola] que moram à beira de onde eu moro.(...) Nas férias ficamos lá sentados a conversar ou andamos de patins.”(1M)</p> <p>-“Com as minhas amigas [da escola] mais</p>	<p>Espaço escolar</p> <p>-“eu dou-me melhor com as outras turmas porque tenho os colegas do ano passado separados. Tenho melhor relacionamento com o 9ºS porque é onde está a maior parte da minha antiga turma. E também está lá o meu melhor amigo.”(2T)</p> <p>-“Elas[as outras duas meninas da conversa] não saem muito do grupo da turma, eu saio mais. Saio e volto. Dou-me bem com toda a gente.”(2T)</p> <p>Fora da escola</p> <p>“Nos escuteiros é como se fossemos toda uma família. Somos todos muito unidos e damo-nos todos muito bem.”(2A)</p> <p>-“ nós dentro da escola estamos dentro de um recinto. Lá fora, por exemplo, pessoas que gostam de fazer truques de bicicleta, são pessoas como eu que gostam mais de socializar. Cá na escola há muitas pessoas “tímidas” e lá fora há muitas pessoas mais conversadoras como eu.”(2T)</p> <p>-“Lá eles estão a fazer uma coisa que tu [Tiago] também gostas, têm uma coisa em comum. Enquanto aqui na escola uma gosta de dançar, outra</p>	<p>Espaço escolar</p> <p>-“eu gosto muito desta escola (...) porque tenho cá os meus amigos. Do 4º para o 5º ano vim com os meus amigos todos para aqui.”(3Ju)</p> <p>-“conheço mais de metade da escola. Sou fixe.”(3J)</p> <p>-“Eu sou do tipo de brincar muito mas quando vejo que uma pessoa não gosta paro. Não quero que um colega meu se sinta mal por minha causa.”(3R)</p> <p>-“acho que vou manter a amizade com todos da minha turma.”(3I)</p> <p>-“Eu penso que não [vamos manter amizade com todos os amigos da turma].”(3J)</p> <p>-“Eu sei que não [vamos conseguir manter todas as amizades] mas vou fazer de tudo para continuar a falar com eles e a estar com eles.”(3R)</p> <p>-“Por aí [pelas amizades que se mantêm] é que vamos ver quem são os amigos em quem se pode contar.”(3F)</p> <p>-“Há laços que sempre se quebram com a distância e por não podermos estar juntos todos os dias como é habitual.”(3M)</p> <p>-“ Se isso acontecer é porque a amizade não era assim tão forte.”(3C)</p> <p>-“Eu dou-me bem com as outras turmas menos com o 9ºO.”(3J)</p> <p>-“Os do 9ºO são mais chegados uns aos outros, costumam estar mais reunidos na turma.”(3R)</p> <p>-“O 9º ano ainda não acabou e nós, para não perdermos o contacto, já estamos a combinar ir para a mesma escola.”(3J)</p> <p>-“Eu vou falar pela minha turma. Acho que no 7º ano nós éramos muito mais chegados. Para onde iam os rapazes</p>
--------------------------------------	---	--	---

	<p>próximas passo muito tempo com elas. Ficamos umas nas casas das outras mas como eu vivo longe os meus pais têm de me estar sempre a levar e a trazer para casa.”(1A)</p> <p>-“Eu falo com os meus amigos por mensagens ou por chamadas. Agora já não passo tanto tempo no computador porque já não tenho facebook. Aquilo era um vício.”(1M)</p> <p>Fora da escola</p> <p>-“a maior parte dos meus amigos são escuteiros e estão fora da escola.”(1S)</p> <p>-“Fora da escola tenho uma amiga e nós tínhamos um grupo de 5 amigas desde os 2 anos de idade. Só que ela mudou de escola, foi para a maia, e é mais difícil. Quando pudemos, estamos juntas mas de resto não tenho muitos amigos fora da escola. Ah, e os meus vizinhos, nas férias costumo estar com eles.”(1A)</p> <p>-“[As pessoas das redes sociais] são conhecidos.”(1S)</p> <p>-“Eu não considero esses [os das redes sociais] amigos. São pessoas que eu adiciono para lá. (...) Eu partilho o mínimo de informação nas redes sociais porque ninguém precisa de saber o que faço na minha vida. Ninguém tem de saber se eu agora vou entrar em casa ou se vou sair.”(1B)</p> <p>-“as pessoas que nos conhecem sabem as que não conhecem não precisam de saber [coisas pessoais nossas].”(1S)</p>	<p>gosta disto, outra daquilo, e as pessoas dividem-se um pouco.” (2D)</p> <p>Amigo/Colega</p> <p>-“tenho aqueles que dou mais confianças, aqueles que me acompanham desde criança, que só apanhei um na minha turma. Depois há aqueles que conheci na escola e ainda há aqueles que falam comigo sem me conhecer.”(2T)</p> <p>-“[há pessoas que se] lhes convier dizer que nos conhecem e estão bem connosco dizem se não são capazes de nos apunhalar pelas costas”.(2T)</p> <p>-“Falam mal de nós nas costas. Se contarmos alguma coisa eles contam [a outras pessoas].”(2D)</p> <p>-“ Eu tenho mais amigos fora da escola.”(2T)</p> <p>“Na minha turma tenho as pessoas mais próximas que são os meus amigos, depois tenho outros que já foram da minha turma e já eram meus amigos e depois ainda tenho os outros que são colegas.” (2D)</p> <p>-“ [As pessoas mais próximas] são aquelas que nos criticam na frente e nos defendem nas costas.” (2T)</p> <p>-“[As pessoas mais próximas] dão aquelas com quem temos mais confiança.”(2A)</p>	<p>as raparigas também iam e vice versa. Andávamos sempre todos juntos. Desde o 8º e agora no 9º ano começaram a formar-se mais grupos. Por exemplo, os rapazes começaram a jogar jogos de cartas que não dá para muita gente e então as raparigas vão para um lado e os rapazes vão para outro.”(3C)</p> <p>-“No 8º ano eramos muito mais unidos e fazíamos mais coisas, até chegamos a combinar ir à praia.”(3J)</p> <p>-“A nossa turma já é diferente. Acho que está mais unida agora do que estava antes.”(3I)</p> <p>-“ A maior parte dos rapazes ficam juntos. Pode não dar para muitos jogadores ao mesmo tempo mas perdem uns e entram outros. As raparigas andam muito mais em grupos e andam de um lado para o outro.”(3J)</p> <p>-“As raparigas dentro do grupo das raparigas ainda fazem mais grupos.”(3C)</p> <p>-“Eu [nos intervalos] falo com a minha melhor amiga.”(3P)</p> <p>-“recorria muito à minha melhor amiga para falar, agora como não tenho é nas minhas colegas. É uma das pessoas a quem conto quase tudo.”(3I)</p> <p>-“quase ninguém pode sair. [É difícil] conseguirmo-nos juntar fora da escola. Por exemplo, nos meus anos convidei as raparigas da minha turma para irmos ao shopping e nem todas puderam ir. ”(3R)</p> <p>-“Na minha turma as raparigas quase nunca podem sair por isso nunca estou com elas.”(3M)</p> <p>-“Eu ainda não posso sair muito à noite, só saio de vez em quando.”(3R)</p> <p>-“Depois há aqueles que não querem sair. Querem é facebook.”(3R)</p> <p>- O que nos une muito aqui na escola são as festas que fazemos. (...) As festas são uma forma de arrecadarmos</p>
--	---	---	---

	<p>-“Eu não falo muito com os colegas da turma pelas redes sociais nem pelo telemóvel. Falo mais com os outros [os amigos do ano anterior]. Com os escuteiros falo mais pessoalmente.”(1S)</p> <p>-“Eu falo pessoalmente e por mensagens.”(1Jo)</p> <p>-“Eu acho que há coisas mais fáceis de dizer pelo facebook do que cara a cara.”(1A)</p> <p>Amigo/Colega</p> <p>-“Eu distingo [os colegas dos amigos] pelos anos em que estou com eles. Depois vou vendo se posso confiar ou não, se me desiludem ou não. (...) Tenho alguns amigos na escola mas não são muitos.”(1B)</p> <p>-“Eu concordo com ele. Como estou a repetir o ano tenho muitos amigos fora mas estou a simpatizar com a turma nova.”(1S)</p>	<p>-“Por exemplo, se acontece alguma coisa que nós não gostamos, falamos logo e resolvemos logo o problema. Há outros que têm uma coisa que não gostam vão logo cochichar com o outro a dizer não gostei disto e daquilo.”(2D)</p>	<p>fundos para a viagem de finalistas.”(3M)</p> <p>-“As festas são abertas a toda a gente, até às outras escolas.”(3J)</p> <p>-“A bem dizer são as turmas do 9º ano que gerem a festa. O professor só orienta”(3R)</p> <p>- “Também temos os inter-turmas.”(3R)</p> <p>Fora da escola</p> <p>-“O meu melhor amigo, que agora considero meu irmão mudou de escola e não foi por causa disso que nos afastamos. Somos do mesmo bairro mas os horários não combinam e às vezes ele está com a namorada por isso nem sempre podemos estar juntos, mas quando estamos juntos tratamo-nos como irmãos. A distância não muda o relacionamento.”(3R)</p> <p>Amigo/Colega</p> <p>-“[Na escola] tenho colegas e conhecidos. “(3I)</p> <p>-“Para mim é tudo amigo. Até ao ponto de me magoarem mesmo, de traírem a minha amizade.”(3R)</p> <p>-“Eu tenho colegas. [Eu distingo os amigos dos colegas] pelas atitudes. Por exemplo, na minha turma sei que há alguns em que não se pode confiar mesmo porque se desabafo com algum metade da escola fica a saber disso.”(3P)</p> <p>-“Eu ao princípio não queria vir para cá [Portugal] mas quando cheguei algumas pessoas ajudaram-me na adaptação. Claro que outras pessoas nem sequer falavam comigo ao início. Depois com o convívio foram começando a falar. Eu acho que é mesmo o convívio que ajuda a estabelecer amizades entre as pessoas.”(3M)</p> <p>-“Coisas mais pessoais só partilho com quem eu</p>
--	---	--	--

			<p>confio.”(3M)</p> <p>-“Eu tenho uma pessoa que considero como irmão e ele sabe tudo da minha vida. Também confio na minha melhor amiga. Basicamente confio nas pessoas com quem me dou melhor.”(3R)</p> <p>-“Eu sei ver em quem posso confiar, sei o que fizeram por mim e o quanto valem. Os momentos que passei com as pessoas mais importantes são momentos marcantes na minha vida. (..) Já com algumas pessoas da minha turma é como a Paula disse podemos confiar em alguns mas noutros não.”(3R)</p> <p>-“[com as pessoas em que confio] estou mais descontraído.”(3J)</p> <p>-“Eu tenho muitos conhecidos. Amigos de verdade são aquelas pessoas que nos apoiaram sempre que precisamos e que estão sempre disponíveis para nós e nós para eles.”(3J)</p> <p>-“Há umas pessoas com quem me dou melhor e outras que não. Tenho mais intimidade com algumas (...) e essa intimidade foi criada com o tempo e com as atitudes que tomaram para comigo.”(3C)</p> <p>-“Há turmas em que eu tenho pessoas em que sei que posso confiar e falo mesmo mas há outras em quem não posso confiar.”(3M).</p>
--	--	--	--

<p>Relação com professores/as e outros agentes educativos</p>	<p>Assistentes Operacionais</p> <p>-“Eu estou ansiosa para sair daqui [da escola](...) estou a repetir o ano e o ambiente não é o melhor. Há pessoas que criam mau ambiente aqui.”(1S)</p> <p>-“Não. Aqui não se preocupam connosco. Por exemplo, o porteiro não se importa se entra aqui alguém desconhecido. Ele está lá só de corpo presente.”(1B)</p> <p>-“Isso não é bem assim. Garanto-te que, com o Sr. Alberto, não entra ninguém nesta escola que não seja de cá.”(1J)</p> <p>-“Por exemplo, quando há uma luta dentro da escola os funcionários podem estar a ver e não fazem nada. Ainda a semana passada estavam dois miúdos à luta e foi um aluno do 9ºano que os separou porque o funcionário não fez nada.”(1A)</p> <p>-“O porteiro é muito simpático(..) Ele sabe quem são os meus pais então fala comigo e falamos sobre muitas coisas. Nunca falamos sobre nada da escola.”(1A)</p> <p>-“[Gosto muito] do senhor Alberto.(...) Sou capaz de estar uma ou duas horas a falar com ele.”(1J)</p> <p>-“O porteiro da manhã é mesmo porreiro.”(1B)</p> <p>-“O [Sr. Alberto] é impecável. Depois as outras funcionárias: Se entro aqui pela frente quase me dão uma tarefa.”(1S)</p> <p>-“Elas [as funcionárias] quase nos expulsam de vassoura porque não podemos estar aqui</p>	<p>Assistentes Operacionais</p> <p>-“os funcionários não veem nada, se virem porrada ficam a olhar e não fazem nada. Como é que nos podemos sentir seguros aqui na escola?”(2D)</p> <p>-“[se houver porrada os funcionários] são o publico que fica a assistir. Se for o stor de animação não, ele mete-se mas os funcionários não fazem nada.”(2T)</p> <p>-“Eu dou-me bem com a funcionária do bufet. Ela é mesmo simpática para mim porque eu como muito (...) Socializamos muito com os funcionários.”(2A)</p> <p>-“O funcionário lá de baixo de educação física é muito simpático. E a D. Filomena também, mas a D. Fátima pega connosco, o sr. Funcionário não. É muito simpático.”(2D)</p> <p>-“às vezes ela embirra um bocado connosco porque estamos a fazer muito barulho mas tirando isso é simpática.”(2D)</p> <p>-“Eu dou-me bem com todos [os funcionários]. Falo sobre a escola e brinco com eles às vezes.”(2T)</p> <p>Professores/as</p> <p>-“A stora de português considera-nos</p>	<p>Assistentes Operacionais</p> <p>-“Há alguns [funcionários] que intervêm mas há outros que gostam mais de assistir.”(3C)</p> <p>-“Já reclamamos da funcionária do bufet que está sempre na conversa ou a lavar loiça em vez de nos servir. E depois se chega um professor ou um funcionário ela atende-os primeiro.”(3M)</p> <p>-“ Ontem não gostei da atitude de uma funcionária. Nós saímos de uma reunião e pedimos à funcionária para ficar aqui mais um bocado porque ela [a Milena] estava à espera da irmã e não ia esperar lá fora ao frio, mas a funcionária não nos deixou ficar ali mesmo em frente a porta. Ainda há um mês atrás, na outra festa, nós saímos e estava a chover. Pedimos à funcionária para ficar cá dentro e a funcionária também não nos deixou. Fomos lá para fora, estava a chover e uma ventania, acho que foi naquele dia em que houve um tornado em Lisboa, e mesmo assim nós tivemos de ficar debaixo do coberto.”(3C)</p> <p>-“Gosto muito do sr. Alberto. O Sr. Pinguim está sempre todo animado. Ele está sempre a chamar pinguins a toda a gente. Ele está sempre na brincadeira. Diz as coisas a sério mas na brincadeira. A brincar consegue dizer coisas a sério, consegue transmitir coisas. É o funcionário que gosto mais.”(3C)</p> <p>-“[o sr. Alberto] é muito simpático.”(3M)</p> <p>-“ O Sr. João do ginásio também é muito divertido.”(3I)</p> <p>-“ Não gosto nada daquela funcionária que estava lá em cima ontem. A reunião estava a demorar e batemos à porta e abrimos para ver se tinha alguém e a funcionária começou logo a mandar vir connosco. Não estavam lá</p>
---	--	--	---

	<p>na frente.”(1B)</p> <p>–“Eu também gosto da D. Carolina porque tem bom humor.”(1S)</p> <p>–“A D. Lurdes, a cozinheira, é muito simpática.”(1A)</p> <p>–“Já a do buffet é antipática. Temos de estar ali duas horas à espera de um croissant.”(1Di,1A)</p> <p>–“Às vezes um professor falta. Apetece-me um pão com manteiga e vou ao buffet mas como estou em período de aula ela não me atende.”(1S)</p> <p>–“O senhor Magalhães está sempre mal disposto.”(1A)</p> <p>–“A parte da tarde é pior. É o senhor Pedro na portaria, o senhor Magalhães cá em cima, a dona Arminda...”(1J)</p> <p>–“O que interessa a escola estar bonita se o que está aqui dentro está podre?(...) A escola pode estar muito bonita mas os professores continuam rabugentos, os funcionários também. São rudes e antipáticos.”(1B)</p> <p style="text-align: center;">Professores/as</p> <p>–“Eu acho que a nossa turma gosta da stora de Francês [porque] ela fala connosco nas aulas e dá-nos conselhos.”(1Di)</p> <p>–“Nós damo-nos bem com o professor de Geografia.(1A)</p> <p>–Nós também. (1S)”</p> <p>–“Damo-nos bem com a professora de Física que é a DT deles. Ela por acaso gosta de nós.”(1A)</p>	<p>como uma família.”(2A)</p> <p>–“A stora de português gosta muito de mim. Diz só para eu melhorar o comportamento.”(2T)</p> <p>–“Ela não gosta só de ti, gosta de todos.” (2A,2D)</p> <p>–“O stor de história também gosta muito de nós.”(2T)</p> <p>–“Também falamos totil com o professor de história sobre a viagem de finalistas.”(2A)</p> <p>–“[Eu não falo muito com os professores mas] não é [por falta de] confiança é pressa para sair da sala para ir fazer outras coisas.”(2A)</p> <p>–“Gosto da stora de português porque ela chama a atenção mas não é como a DT que está sempre a meter nojo. (...) às vezes se não fosse ela a falar comigo eu fazia trinta por uma linha.”(2T)</p> <p>–“A stora de português parece nossa mãe porque se preocupa connosco.”(2A)</p> <p>–“A professora de português é querida. A maneira dela falar connosco é querida. Ela não é como a stora de geografia que está a dar matéria e está a falar connosco e parece uma pedra.”(2D)</p> <p>–“a stora de Português é a pessoa que eu consigo ouvir.(...) Ela sabe-me</p>	<p>funcionários para perguntar e nós desenrascamo-nos. Ela a gritar ouvia-se cá em baixo nas escadas.”(3C)</p> <p>–“[os/as funcionários/as] deviam ser mais pacientes.”(3I)</p> <p>–“[os/as funcionários/as] são muito resmungões.”(3C)</p> <p>–“O sr. Pinguim, o sr. João e a D. Filomena são muito divertidos connosco.”(3P)</p> <p>–“Eles [os funcionários] não me ensinam nada. Já bem chega os professores.”(3R)</p> <p>–“Não [aprendemos] mesmo matéria, mas aprendemos coisas do dia a dia. Antigamente eu tinha de esperar pela minha mãe porque ela vinha-me buscar. Às vezes ia toda a gente embora e para eu não ficar sozinha ia para a beira do sr. Pinguim e ele ficava lá a falar comigo. Contava-me histórias, contava-me coisas da vida dele e isso.”(3C)</p> <p>–“Eu gosto muito da D. Filomena porque ela fala connosco.”(3P)</p> <p style="text-align: center;">Professores/as</p> <p>–“A stora de físico-química também acho que é uma stora boa.(...) é uma boa professora e uma pessoa com quem temos uma boa relação.”(3I)</p> <p>–“Eu não gosto muito da stora de físico-química. Ela não vai com a minha cara. Eu estou lá quieta na sala e ela começa a chamar-me a atenção.”(3M)</p> <p>–“A última aula foi por turnos e a stora no meu turno e no do Rui esteve a falar connosco para aí um quarto de hora. (...) Falamos sobre a vida, começamos a falar da matéria e depois falamos em faculdades, e deu-nos o exemplo da filha dela que não gostava de estudar e agora gosta muito de ir para a faculdade.”(3I)</p> <p>–“os professores com quem temos mais abertura é o stor</p>
--	---	---	--

	<p>-“[a stora de francês] incentiva-nos.”(1Di)</p> <p>-“ [a stora de francês] Dá-nos conselhos para um dia mais tarde.”(1S)</p> <p>-“[O prof. Francês de e o prof. Geografia] São aqueles que deixam existir a relação aluno e professor. Criam bom ambiente ‘porque é uma relação mais descontráida, tipo amigos.”(1S)</p> <p>-“Eu dou-me bem com a professora de Matemática. Gosto dela fora das aulas. [Falo] com ela no facebook.(...) Falamos sobre a escola.”(1J)</p> <p>-“[A professora de Matemática] dentro das aulas é uma coisa e fora das aulas é outra.(...) porque na aula ela quer dar a matéria e fora das aulas já se preocupa mais em falar com os alunos .”(1J)</p> <p>-“uma professora com quem me dou muito bem é com a stora de Matemática deles. Ela é capaz de vir atrás de mim no intervalo e dar-me um abraço.”(1S)</p> <p>-“Alguns professores dizem que se nós tivermos alguma dúvida fora do nosso horário de aulas podemos ir ter com eles para eles nos ajudarem.”(1Di)</p> <p>-“Às vezes, quando toca para o intervalo [alguns/mas professores/as] pedem-nos para ficarmos um bocado mais na sala para falarmos com eles.”(1S)</p> <p>-“Não falo com os professores [sobre assuntos pessoais] porque os stores não dão confiança.”(1J)</p> <p>-“Eu tenho alguma confiança para falar [sobre</p>	<p>abrir os olhos.”(2T)</p> <p>-“[a profesora de Português] é daquelas storas que também são nossas amigas.(...) Se nos vir mal vem falar connosco. Vem perguntar o que se passa.”(2D)</p> <p>-“o stor de história é brincalhão.(...) Por exemplo, na sexta-feira, eles [Diana e João] estavam com a mão para baixo e o stor disse para eles levantarem as mãos.”(2A)</p> <p>-“Não gosto da stora de inglês. Marcou-me falta disciplinar sem eu saber porquê e agora disse para [o funcionário] fazer participação. Só marcou aos repetentes.(...) Marcou falta porque não gosta de nós.”(2T)</p> <p>-“ o stor de Francês é um pau mandado.”(2T)</p> <p>-“ele[o stor de francês] só fala mais mal connosco quando a DT nos ameaça.”(2D)</p> <p style="text-align: center;">Diretor/a de Turma</p> <p>-“Eu gosto de falar com a minha D.T. porque ela é simpática. (...). quando ganho [torneios de xadrez] e tudo eu vou-lhe dizer e ela fica toda contente. É mesmo fixe.”[2T)</p> <p>-“A DT quando ele [Tomás] não faz nada ou faz alguma coisinha pequenina dá-lhe grande sermão.</p>	<p>de história e a DT. Eles dão-nos conselhos e também põe em causa o que se passou com eles.”(3R)</p> <p>- “Eu não me sinto à vontade a falar com os professores porque sei que eles vão contar. Por exemplo, a diretora de turma é a única que eu às vezes conto uma coisa ou outra porque sei que aquilo não sai dali mas não me sinto à vontade com os professores porque a função prioritária deles é ensinar-nos.”(3C)</p> <p>-“o stor de história é muito divertido e está sempre a falar connosco.”(3I)</p> <p>-“para que é que vamos falar? Os stores defendem sempre os stores. Por exemplo, ainda há pouco tempo fizemos queixa do stor de apoio de português porque ele vai dar apoio aos alunos do 9º ano com os livros do 8º ano. Mas a diretora de turma diz que ele é o professor e sabe o que dá.”(3J)</p> <p>-“Entre alunos partilhamos as nossas ideias mas com os professores só partilhamos aquelas coisas mais graves porque os professores mesmo sabendo que temos razão defendem sempre o professor de quem estamos a fazer queixa.”(3J)</p> <p style="text-align: center;">Diretor/a de Turma</p> <p>-“ A DT é fixe porque fala connosco, conversa muito.”(3P)</p> <p>-“A DT é divertida”(3I)</p> <p>-“mas também, eu falo por mim, só mesmo com a DT e com o stor história é que temos confiança para falar de assuntos mais pessoais.”(3P)</p> <p>-“Ela [a DT] também se abre connosco. Fala connosco sobre coisas que já passou no passado dela e recorda-nos alguns bons momentos dela.”(3R)</p> <p>-“Quando temos algum problema pessoal procuramos a DT para falar”(3R)</p>
--	---	---	---

	<p>assuntos pessoais] mas depende dos professores, claro.”(1S)</p> <p>–“Alguns professores dão-nos confiança para falarmos com eles.”(1Di)</p> <p>–“Por exemplo, a professora de Francês dá-nos [confiança para falarmos com ela].”(1B)</p> <p>–“Eu gosto da professora de Matemática porque é como a DT deles. Para além de ela se importar connosco, também está sempre lá para nos ouvir e para dizer o que é melhor para nós. Sempre que precisamos de ficar depois da aula para conversar sobre alguma coisa nem que seja um problema pessoal nosso ou sobre a escola ela está sempre lá para nos ouvir. Faz sempre tudo para ajudar. Ela também fala sobre ela, e dá exemplos da vida dela e eu acho que isso ajuda porque mostra que nós confiamos nela e ela em nós.”(3M)</p> <p style="text-align: center;">Diretor/a de Turma</p> <p>- “Eu este ano ainda não vi os dentes à diretora de turma. Está sempre de trombas connosco.(...) E depois ainda nos goza é impressionante. Ela é um bocado cínica na maneira como fala connosco. Também é antipática.”(1S)</p> <p>–“Sim, é verdade”(1Di)</p> <p>–“[Não gosto da] arrogância [de alguns] a falar para nós. Nós a tentar falar de maneira civilizada e ela [Diretora de turma] fala como se tivesse duas pedras na mão.”(1B)</p>	<p>Quando ele goza com ela ou isso não diz nada. Cala-se simplesmente.”(2T)</p> <p>–“[A DT] quando vê que alguém está mais em baixo ou que as notas estão a baixar ou que a concentração é menor, ela vem falar connosco para saber o que é que se passa.”(2D)</p> <p>–“[quando temos um problema na escola] vamos falar com a DT ou com o stor animador.”(2D,2A)</p> <p style="text-align: center;">Animador</p> <p>–“[quando tenho um problema na escola] falo com o stor de animação porque não gosto muito da diretora de turma.”(2T)</p> <p>–“[o animador] também é muito fixe. Gosto dele porque ele é muito simpático.(...) Por exemplo a nossa stora de educação física nunca tenta ver o nosso lado e este stor vê. Ouve sempre o nosso lado antes de nos julgar ou antes de dizer alguma coisa. Primeiro tenta perceber como é que nós vemos as coisas e depois é que fala.”(2D)</p> <p>–“ É uma diferença muito grande quando este stor fala connosco ou quando fala outro stor porque este stor fala connosco como se fosse quase nosso amigo. Quando temos algum problema ele fala connosco como se</p>	<p>–“Quando se tem algum problema pode-se desabafar com ela [a DT].”(3I)</p> <p>–“Eu penso que, eu pelo menos falo por mim, acho que aqueles que recorrem mais é mesmo para desabafar de problemas em casa e assim.”(3P)</p> <p>“A DT é uma pessoa que está sempre ali.”(3I)</p> <p>–“ Ontem tivemos um teste de francês que foi o dela, depois tivemos o corta mato e depois tivemos outro de ciências que era à tarde. Tínhamos 90 minutos para estudar e eu não fui ao teatro, porque vim um bocado atrasado e depois já não fui. Fiquei ali na sala a jogar ping-pong e ela foi ter connosco tirou-nos a bola e pôs-nos a estudar. Ficou lá um bocado connosco e depois foi-se embora.(...)Gosto que ela se preocupe comigo porque sei que sempre que eu precisar dela ela está ali.”(3R)</p> <p>–“[Gosto] da preocupação que a professora Ivone tem connosco.”</p> <p>–“[a stora Ivone] manda-me sempre estudar. Está sempre preocupada com todos. Quando estamos em formação cívica fala connosco sobre o que é que nós queremos fazer quando sairmos daqui. Se queremos andar como algumas pessoas a quem chamam vândalos, aquelas pessoas que andam sempre por aí e não têm trabalho, ou se queremos ser pessoas cultas com bons cargos na vida.”(3R)</p> <p style="text-align: center;">Animador</p> <p>–“O animador umas vezes é fixe outras vezes não é.”(3R)</p> <p>–“Nós andamos no teatro e nós tínhamos feito grupos e a professora não disse nada dos grupos. O grupo do animador era o maior porque nós éramos 5 e o dele era o resto. Quando o animador soube dividiu logo o grupo. O</p>
--	--	---	--

	<p>-“ Por exemplo, a maneira da nossa DT falar para nós era escusada. Podia falar [de forma] mais calma.”(1Di)</p> <p style="text-align: center;">Animador</p> <p>-“O animador faz muitas festas, às vezes ajuda-nos e é simpático.”(1A)</p> <p>-“[a minha relação com o animador] agora é boa mas dantes já foi muito má porque dantes não me deixavam sair para fumar e eu fumava cá dentro. Ele apanhou-me três ou quatro vezes e tivemos algumas chatices.”(1J)</p> <p>-“ [O animador] se vir alguém em baixo fala com essa pessoa.”(1S)</p> <p>-“No clube de teatro o professor António sabe quando eu estou tensa e quando não estou bem e isso é bom. Às vezes até me põe a um canto a relaxar.”(1S)</p>	<p>fosse mesmo nosso amigo.”(2D)</p> <p>-“[um amigo] da nossa idade.”(2A)</p> <p>-“[Falamos com ele mas] não aprofundamos o tema. (...)É diferente falar com os amigos do que com os professores porque os amigos veem mais a nossa perspetiva e os professores como têm mais experiência de vida já são capazes de nos julgar.”(2D)</p> <p>-“ O animador é um senhor. Ele veio ter comigo lá a baixo e disse-me para eu vir. Falou bem comigo e eu assim gosto de ouvir as pessoas. Eu gosto de obedecer mas é quando falam direito comigo, se falarem torto já não dá.”(2T)</p>	<p>grupo ficou mais pequeno e depois também está sempre a mandar. Com a outra professora estamos mais à vontade, com ele não. Quer as coisas mesmo a sério. Leva as coisas mais a sério.”(3I)</p> <p>-“Ele [o animador] é fixe. Ele tenta conseguir coisas para nós. Tenta ajudar no clube de música e tudo.”(3M)</p> <p>-“ O animador é um professor que, ajuda os alunos mas também ajuda os professores. Na festa que estamos a organizar quando não está o stor Rui é o animador que fica encarregue de tudo.”(3R)</p> <p style="text-align: center;">Psicóloga</p> <p>-“Eu não gostei que tivessem trocado a psicóloga. Toda a gente gostava dela e ela foi embora. Eu não estou a dizer que esta é má mas acho que como a outra não há nenhuma.”(3R)</p> <p>-“ a psicóloga [é importante] porque há muita gente que vai lá desabafar.”(3C)</p>
--	--	---	---

2ª Categoria – Relação com os saberes escolares

Relação dos Jovens com os saberes	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<p>Sentidos atribuídos aos saberes escolares</p>	<p>-“A escola tem uns assuntos e o mundo fora tem outros. (...) Por exemplo, um assunto da escola são as aulas e um assunto que não é da escola é um desporto qualquer. Não há muita relação.”(1B)</p> <p>“Gosto de Educação Física porque jogo futebol. Gosto de exercício físico. Gosto de desportos.” (1J)</p> <p>“Gosto de Inglês porque nos pode ajudar no futuro. E é fácil também.” (1Di)</p> <p>-“Gosto de físico-química porque é interessante e fácil.” (1D)</p> <p>Gosto de desenhar, pintar e essas coisas.” (1S)</p> <p>-“Em ciências, gosto da matéria deste ano. O ano passado não gostava porque era estúpida.” (1A)</p> <p>-“Eu também gosto muito de ciências. Damos os sistemas: respiratório, cardiovascular, os sistemas todos. Damos um pouquinho de tudo. (...)Gosto porque tiro boas notas. (...)Porque é uma disciplina em que eu entendo as coisas. Enquanto que a Matemática não. Ali entendo tudo mesmo.” (1S)</p> <p>- “ [Não gosto de Matemática porque] não</p>	<p>-“[a escola serve] para aprender. Espero que passe rápido e que chegue depressa ao 12º ano para depois seguirmos o que queremos na universidade.”(2D)</p> <p>-“gosto de Matemática: da geometria (ângulos e triângulos).” (2D)</p> <p>-“Educação Visual também é fixe.”(2D)</p> <p>-“gosto de Francês: gosto da parte de ler e de falar.” (2A)</p> <p>-“Gosto de TIC porque estamos nos computadores e isso é fixe!”(2A)</p> <p>-“Eu só gosto do intervalo. Também gosto de Português.”(2T)</p> <p>-“Eu só gosto de aprender Ciências e Português. O resto é tudo uma treta.”(2T)</p> <p>-“Não gosto de equações” (2D)</p> <p>-“Geometria é muito difícil.”(2T)</p> <p>-“O que gosto menos é Matemática porque não percebo. (...) Com as explicações já me vou safando nas equações do 2º grau mas se for</p>	<p>-“na escola nós aprendemos e é bom para o nosso futuro porque é a partir da escola que vou ter uma profissão e vou conseguir arranjar um emprego.”(3Ju)</p> <p>-“[gosto] Um bocadinho de matemática. Mas começa a ser um bocado chata porque temos de pensar muito”(3R)</p> <p>-“Eu gosto de Matemática. Quase ninguém gosta mas eu gosto.” (3M)</p> <p>-“Gosto de EV e de Ciências.”(3M)</p> <p>-“Gosto de ciências.” (3C)</p> <p>-“Eu gosto mais das coisas de decorar do que de perceber. Decorar é mais interessante por um lado porque a fórmula é sempre aquela e só a temos de utilizar de várias maneiras. Enquanto que o que temos de perceber é mais complicado porque varia de caso para caso.”(3C)</p> <p>-“ Eu não gosto muito da nova matéria de Matemática [geometria na circunferência]. Prefiro contas.”(3C)</p> <p>-“Não gosto de Geografia e História (...) porque é muito cansativo. A História damos as coisas por exemplo no 4º e no 5º e depois no 6º vamos repetir. Depois no 9º vamos repetir outra vez. Fica sempre a mesma coisa e torna-se cansativo”(3C)</p> <p>“A História temos de decorar muita coisa, muitas sequências.”(3C)</p> <p>-“História tem muitas coisas que não servem para</p>

	<p>me dou muito com aquilo.” (1S)</p> <p>– “[Não gosto de Matemática] porque são coisas inúteis e eu nunca vou usar. Praticamente. (...) Para que é que eu preciso de fazer uma fração? Não preciso daquilo para nada.” (1Di)</p> <p>– “[Matemática] Primeiro porque não gosto da stora, segundo porque não percebo nada daquilo.</p> <p>– E sempre foi assim? [1Inv]</p> <p>– percebia no 5º e 6º ano. Não percebia muito, percebia alguma coisa.” (1J)</p> <p>– “Não gosto de matemática. (...) é inútil. É completamente inútil. (...) Estou a aprender coisas que não é preciso para nada. (1B)</p> <p>– “Não gosto de Matemática. (...) Nunca percebi nada daquilo.” (1Jo)</p> <p>– “Não tem jeito para E.V., não gosto de pintar...nunca gostei.” (1A)</p> <p>– “Não gosto de EV. Nunca gostei(...) porque não gosto de desenhar nem gosto da stora.” (1Di)</p> <p>– “[No 7º ano mudou] a matéria e os professores.” (1J)</p> <p>– “O nível de exigência aumentou.” (1Di)</p> <p>– “[o importante na matemática são a] Soma, subtração, divisões, multiplicações. (1S)</p> <p>– “para que é que servem as frações? (...) Não me vejo a precisar daquilo no futuro. (1Di)”</p> <p>“ [tudo o que] tenha a ver com o corpo</p>	<p>outra coisa como geometria não.”(2A)</p> <p>– “A matemática é sempre um bocado complicada para entrar cá dentro.”(2A)</p> <p>– “ Não gosto de Matemática. Aquilo bate-me na cabeça.(...) O ano passado ainda gostava menos.”(2T)</p> <p>– “Eu não gosto muito de Educação Física nem de Inglês.”(2D)</p> <p>“Físico-Química também é complicada. Aquilo da rapidez média. Tem muita Matemática.”(2A)</p> <p>– “[Em Português] aprendo umas palavras novas.(...) Não gosto de escrever mas dizem que tenho jeito para escrever.”(2T)</p> <p>– “em Português eu não raciocínio nada”(2D)</p> <p>– “Para mim a Matemática é útil por causa do xadrez.”(2D)</p> <p>– “O xadrez desenvolveu-me o raciocínio para a matemática.”(2D)</p> <p>– “Não preciso de estudar as pessoas que já morreram, não é? O que importa é o futuro.”(2D)</p> <p>– “O ADN” (2T)</p> <p>– “Ciências é útil. Matemática é ligeiramente útil. Português é muito útil.”(2T)</p>	<p>nada.”(3M)</p> <p>– “Em História aprendemos cultura geral e é bom saber. Eu acho que tudo tem utilidade. (...) Eu acho que fica sempre bem sabermos um bocado de cada coisa.”(3C)</p> <p>– “[Gosto de falar] sobre os animais, sobre a Terra e sobre as doenças. Aprendemos muito e não é só na parte da escola que nos ajuda. Também nos ajuda no dia a dia.”(3M)</p> <p>– “ Os sismos são coisas úteis para o dia a dia. Nós aprendemos essa parte da matéria e depois houve pelo menos dois sismos e nós já sabíamos como era, já não era algo estranho. Se nos perguntarem já sabemos explicar.”(3C)</p> <p>– “Eu não gosto muito do corpo humano (...) gosto mais de aprender sobre a natureza e isso.”(3C)</p> <p>“[A geografia] há assuntos que até são interessantes mas há outros que não.”(3R)</p> <p>“Eu nunca gostei muito de geografia.”(3M)</p> <p>“A Matemática também é útil para o dia a dia para podermos ir ao supermercado”(3R)</p> <p>– “A matemática está em todo o lado. Como a nossa stora diz se quisermos construir uma rotunda não temos um compasso gigante por isso temos de ter outra solução. Temos de fazer cálculos.”(3C, 3M)</p> <p>- “Muitas pessoas deviam aprender educação.”(3C)</p> <p>- “Aqui aprendemos regras de conduta na sala de aula. Aprendemos a falar cada um na sua vez”(3C)</p> <p>– “aprendemos cultura geral”(3C)</p> <p>– “aprendemos a não diferenciar os outros. Metem alunos com mais problemas na nossa turma e isso ajuda. Normalmente dizem que não é bom separar os alunos que vêm juntos de outra escola mas aqui</p>
--	---	--	--

	<p>humano, acho útil. Se uma pessoa precisa de ajuda, para socorros.”</p> <p>“Inglês também é útil, menos a gramática. A gramática não é assim muito útil.” (1A)</p> <p>-“tudo o que é línguas é minimamente importante.”(1B)</p> <p>-“A História nada é importante “ (vários)</p> <p>-“Falar da segunda guerra mundial, já morreram todos.” (1D)</p> <p>-“aprendemos os concelhos”(1D)</p> <p>-“falar dos mortos” (1S)</p> <p>-“Estamos a dar física. É matemática eu não gosto.” (1S)</p> <p>-“Física é muito mais fácil.” (1B)</p> <p>-“É mesmo fácil química.”(1Jo)</p> <p>-“prefiro fazer um cálculo do que estar a decorar.” (1B)</p> <p>-“É mesmo fácil química.” (1Jo)</p> <p>-“Prefiro fazer um cálculo do que tar a decorar. (1B)”</p> <p>-“ Português é útil mas para que é que eu preciso de orações.”(1S)</p> <p>-“ os verbos ainda é um bocadinho útil.” (1A)</p> <p>-“[Na escola] Não aprendemos nada da vida prática.”(1B)</p> <p>-“[Agora na escola] enchem-nos de tretas que nunca vamos usar na vida.”(1B,1D)</p> <p>-“ A escola tem muita importância porque para passar temos de estar atentos e saber as coisas.”(1J)</p> <p>-“Nós agora temos muitas disciplinas para</p>	<p>-“ o que aprendemos é importante para eu depois comparar as notas com a Manuela. Tenho que tirar melhores notas que ela porque assim sou melhor que ela.”(2D)</p> <p>“Matemática, para que é que eu quero saber equações? No futuro não vou precisar de equações. Antigamente as pessoas também só tinham a 4º classe e safavam-se.”(2T)</p> <p style="text-align: center;">Clubes</p> <p>-“Eu ando no clube de música. Sou baixista. É mesmo fixe. (...) Eu lá sinto que estou fora da escola, estou a aprender uma coisa nova. Uma coisa que gosto de fazer. Não é como em História que é só dar matéria e pronto.”(2D)</p> <p>-“Estou no clube de música.(...) Lá aprendo a tocar baixo e neste espaço conseguimos apreciar melhor as músicas porque estamos focados na música.”(2D)</p> <p>-“Eu e o Kika tocamos em conjunto porque ele toca guitarra e eu toco baixo e como tenho algumas dificuldades copio os acordes que ele está a tocar.”(2D)</p>	<p>separam e assim eles podem conhecer pessoas de outros lados e fazer novas amizades.”(3R)</p> <p style="text-align: center;">Clubes</p> <p>-“Eu participo no clube de música. Estou na dança e na piscina.”(3C)</p> <p>-“Eu estou no clube de música. (...) Estar no clube incentiva muito por causa do convívio e porque é preciso termos boas notas para poder estar no clube.”(3M)</p> <p>-“Fizemos um intercâmbio em Lisboa e só pode participar quem tinha boas notas. Se tivesse negativas ou faltas disciplinares não podia ir.”(3C)</p> <p>-“Eu desde pequena que adoro dançar e já andei em várias escolas. Agora que vim para esta escola estou no grupo de dança da escola X que pertence a este agrupamento.” (3C)</p>
--	--	---	---

	<p>nos ajudarem a escolher o que realmente gostamos. Há certas matérias que não percebo para que é que elas existem.”(1S)</p> <p>Clubes</p> <p>-“os clubes fazem com que a escola seja mais interessante.” (1B)</p> <p>-“Eu estou no clube de música.” (1Jo)</p> <p>-“Participo no teatro” (1D)</p> <p>-“No teatro aprendo a concentrar-me. E escrevo” (1S)</p> <p>-“No teatro aprendemos a controlar o riso.” (1D)</p> <p>-“No clube de música aprendo a tocar piano”(1Jo)</p>		
Dinâmicas das aulas	<p>-“Eu não gosto das aulas. Temos de estar atentos e nunca se aprende nada de realmente importante para a vida.” Por exemplo, equações para que serve para a vida?(1A)</p> <p>- “[as aulas são] uma seca.” (1J, 1 Jo)</p> <p>-“ De maneira geral [as aulas] são todas uma seca. São sempre a mesma coisa”.(1B)</p> <p>-“é aborrecido” (1Di)</p> <p>-“[as aulas são:] sumário, matéria e exercícios.”(1B)</p> <p>-“É sempre o professor a falar. Até irrita ouvir a voz dele.”(1J)</p> <p>-“É que estamos ali sempre a ouvir, sempre</p>	<p>-“as matérias não deviam ser explicadas de forma tão chata.”(2D)</p> <p>-“as nossas aulas são muito barulhentas.”(2A)</p> <p>-“as aulas são: muito barulho.”(2D)</p> <p>-“barulho, barulho, barulho, barulho.”(2T)</p> <p>-“[Na escola] devia-se aprender boas maneiras. Algumas pessoas não têm isso. Estou a dizer isso porque nas aulas está muito barulho.”(2D)</p> <p>-“as aulas de Francês não se desenrolam nada bem.”(2A)</p> <p>-“Na aula de geografia vemos</p>	<p>-“Nós gostamos da escola, não gostamos é das aulas.”(3R)</p> <p>-“Por exemplo, a nossa turma no ano passado fazia muitas atividades com a professora de ciências, fizemos um aquário, fomos à praia apanhar pedras.”(3J)</p> <p>-“Eles é que andaram a cuidar [do aquário], que limpavam e que davam a comida.”(3R)</p> <p>-“Ainda montamos um mais pequeno lá em cima para as outras pessoas que fossem para aquela sala e estivessem a dar a mesma matéria. Estávamos a dar os ecossistemas e a stora pensou que pudessem ajudar e ajudou.(...) Agora estamos a dar a matéria do ADN e já vimos o ADN do kiwi e da cebola.”(3C)</p> <p>-“As experiências ajudam a gostar de ciências.”(3C)</p> <p>-“Nós fizemos o aquário como já dissemos. Ainda</p>

	<p>a ouvir! Chega um ponto que se torna irritante.” (1S)</p> <p>- “[o que me motiva nas aulas de Educação Física] é saber que vou fazer alguma coisa interessante.” (1J)</p> <p>- “A forma das aulas [de inglês] é sempre a mesma coisa: dá matéria, faz exercícios, fala connosco e é sempre assim as aulas todas. Damos tempos verbais e sempre assim, sempre. Até que às vezes fica uma seca.” (1S)</p> <p>- “Não [podemos trazer assuntos que nos interessem para a aula] porque a stora escreve o sumário e começamos logo a dar matéria.”</p> <p>- “as aulas de Matemática para mim são pretas.(...) Passo-as sempre a dormir” (1D)</p> <p>- “Nas aulas de matemática tinha sempre duas faltas porque como não fazia nada deitava a cabeça e só acordava quando tocava.” (1J)</p> <p>- “Eu acho fixe as aulas de matemática porque estou ao lado de uma pessoa que me dou muito bem e trabalhamos bem na aula.” (1A)</p> <p>- “Às vezes em matemática também fazemos grupos de 4.” (1J)</p> <p>- “Agora já não fazemos porque a stora desistiu disso porque ficava muito barulho.” (1D)</p> <p>- “As nossas aulas de história por acaso são um bocadinho diferentes. A stora dá-nos</p>	<p>powerpoints.”(2A)</p> <p>“Nas aulas de matemática é fazer exercícios e ouvir a professora.”(2D)</p> <p>- “As aulas de ciências são com a escola virtual. (...) Nós gostamos porque tem filmes e atividades para fazermos.” (2T,2A)</p> <p>- “Na aula de História é falar, escrever e falar.”(2A)</p> <p>- “Em TIC costumamos fazer grupos de 2 para trabalhar.”(2D)</p> <p>- “Fazemos trabalhos de grupo a Geografia e a História mas não é durante as aulas.”(2A)</p> <p>- “Nas aulas de Português fazemos debates.”(2D, 2A)</p> <p>- “[uma aula devia ser] descontraída. Sem sermão.”(2D)</p> <p>- “sem os stores a falar muito alto.”(2A)</p> <p>- “[uma aula ideal seria] como o diálogo aqui com a stora. Mas a falar da matéria”(2T, 2D)</p> <p>Professores/as</p> <p>- “Eu não gosto da stora de Geografia. Ela está sempre a embirrar comigo. (...) Ela às vezes troca-me de lugar sem motivo, às vezes começa a reclamar mesmo alto comigo sem eu estar a fazer</p>	<p>fizemos duas experiências que no 11º se continuarmos ciências vamos dar.”(3C)</p> <p>- “[A nossa professora de geografia] quase se repete todas as aulas.”(3R)</p> <p>- “[O nosso professor de geografia] no início do ano eram só slides todas as aulas e ainda tínhamos de passar os slides todos. Ultimamente o stor tem sido mais fixe. Já vemos filmes e já não passamos tanto como antes.”(3M)</p> <p>- “As aulas não deviam ser sempre a dar matéria. Deviam ter mais interrupções e deviam ser mais descontraídas.” (3C)</p> <p>- “toda a gente se queixa que os nossos exames e as nossas notas estão muito baixas e pensam resolver isso com mais horas mas não vai resolver. Só nos cansamos mais.”(3J)</p> <p>- “ Quando vim para cá tinha muitas mais atividades, tinha visitas de estudo e agora não tem.”(3Ju)</p> <p>- “ Eu interesse-me um bocadinho mais pela escola agora porque reprovei e também porque é mais difícil.(...) Mas também alguns professores mudaram e a maneira de explicar é diferente e eu gosto mais.”(3Ju)</p> <p>- “[com as visitas de estudo] sentimo-nos mais motivados.”(3J)</p> <p>- “Os trabalhos de grupo às vezes são na aula. Eu gosto de fazer porque distraio-me mais.”(3R)</p> <p>- “Não devíamos ter aulas tão longas. Em vez de serem de 90 serem só de uma hora por exemplo.”(3C)</p> <p>- “Eu sugeria menos tempo de aulas e novas formas de ensinar, por exemplo, com gincanas ou com desafios.”(3M)</p> <p>- “90 minutos sempre a dar matéria, sempre a escrever,</p>
--	---	--	--

	<p>uma ficha e fazemos aquilo em grupo.” (1S)</p> <p>- “às vezes mete filmes.” (1Di)</p> <p>- “A História fazemos trabalhos de grupo p’raí de duas em duas semanas. Mas agora às outras disciplinas valha-me deus.”(1S)</p> <p>-“ As aulas de português este ano estão tão aborrecidas.”(1A)</p> <p>-“ Está sempre a falar. Não se cala.”(1J)</p> <p>-“A stora é um bocado hiperativa, está sempre a falar e a andar de um lado para o outro.”(1S)</p> <p>-“Está sempre a berrar connosco, sem culpa nenhuma.”(1S)</p> <p>-“ No ano passado tive aulas experimentais a ciências mas este ano não. Tivemos a ver os órgãos do porquinho.” (1S)</p> <p>-“Quem me dera fazer isso na aula de ciências.”(1A)</p> <p>-“Na última aula, a stora lembrou-se de abrir o estômago e virá-lo ao contrário.”(1S)</p> <p>-“Isto é que era mesmo divertido fazer numa aula.”(1A)</p> <p>- “uns stores explicavam uns melhores que outros.[relação entre os professores do 2º e do 3º ciclo]” (1Jo)</p> <p>- “a stora de francês ajuda-nos [a aprender melhor]. Eu e mais dois amigos tivemos negativa e ela elaborou um plano só para nós podermos subir a nota.”(1B)</p> <p>-[aprendo melhor com] a stora de Ev, a stora de Francês e com o stor de</p>	<p>nada e depois quando vamos fazer testes ou assim está-me sempre a mudar de lugar, sempre.” (2A)</p> <p>-“Eu gosto [da professora de Geografia]. Essa é a minha stora favorita. Oh isso [de te mudar de lugar] é normal. Tu tens um olho que cuidado!</p> <p>Ela a mim não me muda porquê? Porque ela sabe que eu ajudo a Luana. É para o bem da Luana. Depois aparece nos testes “igual à Luana”, “igual à Diana”.”(2D)</p> <p>-“A stora de Educação Física acho que quase ninguém gosta dela. A stora compara-nos muito com a direção de turma dela e diz sempre que a nossa turma é a pior. Ela diz-nos que a nossa turma é a única com quem ela tem de ficar muito tempo à espera para nós nos calarmos e tudo mas quando fiquei a assistir à aula vi que ela com as outras turmas também passa por isso. Mas reclama só com a nossa.”(2D)</p> <p>- “Também estou de acordo.”(2A)</p> <p>-“Gosto da stora de educação física porque ela é fixe. Às vezes eu faço uma asneirita ou outra e ela diz «Tomás!» E eu respondo «já sei» e porto-me direito.”(2T)</p>	<p>sempre a ler e assim, cansa um bocado.”(3P)</p> <p style="text-align: center;">Professores/as</p> <p>-“[a professora de ciências] explica bem a matéria. No ano passado reprovaram praí 5 alunos e este ano dizem que aprendem melhor com a professora de ciências do que aprendiam o ano passado.”(3C)</p> <p>-“Por causa da nossa professora vieram, ontem, duas enfermeiras e um doutor falar connosco sobre o e-Bug (...).É um projeto que anda por toda a Europa e a minha turma e mais uma vão ser as únicas de Matosinhos a falar. Tivemos a falar de microorganismos, bactérias e fungos. Tivemos a falar sobre a matéria.”(3C,3M)</p> <p>-“Eles têm o melhor professor de História da escola.”(3M)</p> <p>-“Eu não gosto das aulas de geografia porque a professora é um bocado chata.”(3R)</p> <p>-“Os professores falam que as disciplinas são fáceis e que temos muito tempo para fazer as coisas. O problema é que eles não percebem que só têm uma disciplina e que nós temos todas as outras. Ou seja, temos de fazer tpc’s de todas, temos que saber as matérias de todas. Uma disciplina é uma coisa. Você está sempre ali para aquela disciplina, você consegue estudar mas agora para várias diferentes é difícil. Dizem que somos jovens e que é fácil decorar as coisas mas não é assim. Não conseguimos decorar três matérias p’raí de uma ponta à outra só porque é preciso.”(3M)</p> <p>-“Os professores dizem que as férias é para descansar mas depois marcam trabalhos para fazermos em casa, ou seja, é o mesmo que estarmos na escola.</p> <p>-“ lá [na escola Y] os professores são mais rigorosos</p>
--	---	--	--

	<p>geografia.”(1S)</p> <p>-“uma coisa que o stor de geografia tem de bem é que conta histórias à parte que são tão engraçadas que depois eu lembro-me porque estão relacionadas com a matéria.” (1A)</p> <p>-“Gosto da stora de Francês, da maneira de dar a aula. Ela gosta de ensinar, vê-se que gosta de ensinar.” (1J)</p> <p>-“[90 minutos de aula] é muito tempo seguido. Deviam diminuir o tempo de aula.” (1A)</p> <p>-“ uma hora chegava perfeitamente.”(1Di)</p> <p>-“ a maneira de darem as aulas devia ser diferente.”(1Jo)</p> <p>-“uma aula [devia ser] uma hora que é relaxada.”(1B)</p> <p>-“[gosto de aulas] que não sejam muito cansativas.” (1A)</p> <p>-“uma aula divertida”(1J)</p> <p>-“A base [das aulas] é dar matéria. [A stora] corta logo [qualquer assunto extra].”(1J)</p> <p>-“Na nossa turma houve um problema com um professor. Não gostávamos da maneira como ele dava as aulas.(...) Não estávamos habituados à maneira do stor e [por isso] pedimos para ele dar as aulas de maneira diferente. Falamos com a diretora de turma e ela falou com o stor. (...) [O stor] continua a dar as aulas da mesma maneira mas explica mais e também depois habituamo-nos ao stor porque já</p>	<p>-“Não gosto do stor de Francês. Ele está sempre aos berros, não sabe falar baixo por isso quando tem de falar fala muito alto.(...) Ele está sempre a chamar à atenção.(...) Ele não sabe explicar”(2D)</p> <p>-“ A Diana não gosta que lhe falem aos berros.”(2A)</p> <p>-“Eu preferia quando era a stora Ivone, que é a nossa stora de português. Acho que explica melhor. No 7º ano, quando começamos a ter francês era ela a nossa stora e eu tinha boas notas a francês. Este ano e no ano passado comecei a baixar.”(2A)</p> <p>-“Quando era com a stora Ivone nós até participamos no Delfh scolaire e tudo. Este stor diz que nós nem temos capacidade para isso. Mas também como é que nós havemos de ter? Ele não explica nada.”(2D)</p> <p>-“Eu gosto totil da professora de português. Ela é mesmo fixe. É simpática e tenta sempre ajudar-nos nas aulas.(...) Dá-nos fichas para fazermos.”(2A)</p> <p>-“Eu só percebo se gostar dos professores. Se não gostar dos professores bem podem tentar tudo e mais alguma coisa que não me</p>	<p>mas não são tão chatos como aqui. Por exemplo, nós aqui damos as aulas sempre tudo seguidinho, quase não falamos nem nada é mesmo só aquilo.(...) Só temos um professor que fala mais connosco, o stor de História.”(3P)</p> <p>-“Não só, a stora de físico.quimica da outra vez esteve para aí um quarto de hora a falar connosco.”(3I)</p> <p>-“o stor de história diz-nos que também já passou pela nossa fase e que compreende que é chato estar 90 minutos concentrados na aula.”(3R)</p> <p>-“O professor de História dá-se bem com toda a gente.”(3R)</p> <p>-“Nós já tivemos o vosso stor de história. Ele é muito fixe.”(3M)</p> <p>-“Este ano a única professora de quem eu gosto mesmo é a professora Ana porque ela faz experiências e assim connosco. No ano passado fazíamos teatros com a stora Anabela e agora já não fazemos. E fazíamos muitas outras coisas como a professora Inês que agora já não fazemos.”(3M)</p> <p>-“gostava mais dos professores e das aulas do ano passado porque as aulas não era sempre a dar matéria, sempre a dar matéria. Por exemplo, às vezes diziam o que não dermos na aula fica para casa mas na aula a seguir davam. Enquanto que há professores agora que não. Dizem isso e avançam essa matéria. Antes interagiam muito connosco e agora já não. Onde eu notei mais isso foi na professora de português. Com a nossa antiga professora fazíamos muitos trabalhos em grupo, já chegamos a fazer teatros, esta agora não. Este ano é só dar matéria, só trabalhar, ler, interpretação.”(3C)</p>
--	---	--	--

	<p>estamos com ele há três anos.”(1A)</p> <p>–“A nossa opinião aqui é sempre a última”(1J)</p> <p>–“Eu acho que devíamos poder [intervir em questões mais estruturantes]. Por exemplo, no ano passado falámos na reunião que queríamos aulas mais curtas. [Queríamos] aulas de uma hora em vez de hora e meia. (...) [Mas] não adiantou ter dito aquilo porque não mudou nada no horário. (1A)</p> <p>“90 minutos é muito tempo”(1S)</p> <p>–“Não dá para os alunos estarem 90 minutos atentos. Eu não consigo.” (1J)</p> <p>–“Nós temos mais ou menos 50 minutos de concentração. Depois, eu falo por mim, fico sem paciência e fico sempre a olhar para o relógio.”(1S)</p> <p>–“Ter essas aulas todas de 90 e depois chegar a casa e pegar nos livros é difícil.”(1J)</p> <p style="text-align: center;">Professores/as</p> <p>–“[gosto de um aula em] que o professor não seja tão agressivo. Há pessoas muito agressivas.”(1A)</p> <p>–“[Damo-nos melhor com os professores que] dão aulas descontraídas e que falam connosco. [Por exemplo, nas aulas de Geografia] falamos de viagens porque está relacionado com a matéria que estamos a dar mas leva para dentro da sala coisas de fora da aula e assim a aula fica mais</p>	<p>conseguem pôr a estudar.” (2T)</p> <p>–“Mas a que eu mais detesto, detesto, detesto, detesto é da professora de Inglês.”(2T)</p> <p>–“Isso [não gostar da professora de Inglês] somos os três. Eu e a Andreia se não andássemos no apoio [de Inglês] não sabíamos nada daquilo.”(2D)</p> <p>–“[a professora de Português] se vir que nós não percebemos a matéria na aula no apoio volta a explicar aquilo.”(2A)</p> <p>–“Eu acho que [aprendo melhor com] a stora de português e [com] a de matemática. Porque a de matemática explica quantas vezes for preciso a mesma matéria para nós percebermos. Enquanto, por exemplo, a stora de EV não. A stora de EV explica uma vez, se nós não percebemos começa a mandar vir connosco.”(2D)</p> <p>–“A professora de Ciências não ensina nada da vida pessoal mas a matéria ensina bem.”(2T)</p> <p>–“[a professora de ciências] explica bem”(2D)</p> <p>–“Eu gostava de saber mais de Inglês e não sei por causa da stora.”(2D)</p> <p>–“a stora só fala inglês e depois</p>	<p>–“Alguns professores importam-se com as nossas opiniões, como a professora Ana, professora de ciências. Ela diz que encontra um jeito de ensinar para cada aluno. Alguns é com imagens, outros por falar mesmo e responder a questões.... E ela preocupa-se com isso e tenta fazer melhor. Mas há outros que não. Por exemplo, a professora Iris que está sempre a falar, a falar, a falar e acaba por quase ninguém perceber nada.”(3M)</p> <p>–“o professor de história consegue por um ambiente diferente na aula.”(3R)</p> <p>–“os outros são chatos. Estão sempre a dar matéria. Sempre, sempre, sempre.”(3I)</p> <p>–“Um professor [ideal é alguém] que nos entenda, que saiba também pelo que passamos e saiba que não é tudo como eles querem. Que percebam que também temos razão.(...) Por exemplo, se nós tivermos sempre a dar matéria começamos a saturar e depois vamos acabar por dizer que não gostamos daquela aula.”(3M)</p> <p>- deviam usar várias técnicas para dar a matéria. Não devíamos usar só o livro, devíamos variar.”(3C)</p> <p>–“para a semana temos teste intermédio de Português e os professores que nos entendem não marcam tpc nem nada porque sabem que temos de estudar mas há outros que não se importam, acham que nós é que nos temos de desenrascar.”(3M)</p> <p>–“Devem ter paciência. Alguns professores Não têm paciência connosco.”(3I)</p> <p>–“Deviam-nos ouvir mais. Há professores que não querem saber o que nós pensamos, não nos querem ouvir.”(3P)</p> <p>- “A função dos professores é a ajudar-nos a</p>
--	--	--	--

	<p>descontraída.”(1A)</p> <p>-“[A aula de Geografia] é a aula em que eu mais gosto de estar. (...)Porque o professor dá uma aula muito descontraída.”(1J)</p> <p>-“Numa aula descontraída nós podemos nos rir.”(1Di) “E até há tempo para piadas.”(1Di)</p> <p>-“Na aula [de geografia] rimo-nos bastante.”(1S)</p> <p>-“A minha stora de Francês fez um plano para eu e mais dois [colegas podermos] subir a nota.(...) Ela fez um plano para que gostássemos da disciplina e começássemos a ganhar interesse pela disciplina.”(1B)</p> <p>-“[Eu gosto da] maneira de ser dos stores de Francês e de Geografia. São pessoas que não são tão sérias, são pessoas mais descontraídas. Fazem tudo para que as aulas sejam melhores.”(1Di)</p> <p>-“[os/as professores/as deviam organizar] uma aula variada, que não tivéssemos sempre a falar da mesma coisa.”(1S)</p> <p>-“Os stores deviam uma vez por mês nos mostrar um filme.”(1J)</p> <p>- [os/as professores/as deviam organizar] aulas práticas.”(1Di)</p> <p>- “[A professora de Ciências do ano passado] é a professora ideal. Era muito exigente mas dava uma aula variada e quando tocava os 45 minutos dava-nos uns minutos de descanso. Dois três</p>	<p>pergunta se nós percebemos. Nós dizemos que não percebemos mas ela não explica mais. Por isso continuamos sem perceber nada.”(2A)</p> <p>-“ [a stora de inglês] não gosta de alunos como eu. Ela descrimina os alunos repetentes.”(2T)</p> <p>-“E não é só isso. Muitas vezes nós não percebemos a matéria e quando ela pergunta se nós percebemos e metade da turma diz que não, ela continua a falar em inglês. Ela dá as aulas para aqueles que são bons a inglês.”(2D)</p> <p>-“Ela só explica para aqueles que falam inglês. Ela fala em inglês e eu não percebo nada. Não percebo a matéria. Depois vai acumulando, acumulando...”(2D)</p> <p>-“se nós não tivéssemos assessoria [a inglês] a esta hora não percebíamos nada.” (2A)</p> <p>-“Ela [a professora da assessoria] explica-nos tudo ao pormenor.”(2D)</p> <p>-“Eu já [lhe pedi ajuda] e a stora, uma vez mandou-me um mail a dizer o que eu tinha de fazer para tirar pelo menos positiva no final do período. Eu fiz as coisas todas e mesmo assim tive nega”.(2D)</p>	<p>desenvolver a personalidade. (...) [Ajudar a desenvolver] o modo como pensamos, ajudar-nos a crescer e a decidir o que vamos querer ser no futuro.”(3M)</p> <p>-“Ajudar-nos a tomar decisões.”(3C)</p> <p>-“Um professor com quem temos mais afinidade e falamos muito é sempre um conselheiro.”(3M)</p> <p>-“um professor que esteja sempre a dar matéria, como a stora de português, nós de lá não tiramos nada para a nossa personalidade.”(3C)</p>
--	--	---	---

	<p>minutos.”(1S)</p> <p>-“Ando a propor aos professores da turma a ideia da professora Isabel. Quando toca os 45 minutos darem uns minutos de descanso. Mais de metade concordaram.”(1S)</p> <p>-“[os professores] são muito exigentes.(...) A professora de Matemática exagera.</p>	<p>-“Eu na outra aula disse à stora que não tinha percebido uma coisa e ela disse «tivesse atenta». E eu fiquei assim a olhar para a stora com cara de tacho porquê? Porque eu tentei perceber mas não percebi. Porquê? Porque a stora só fala inglês e eu não percebi nada. E depois tive de pedir à minha explicadora para me explicar.”(2A)</p> <p>-“[um/a professor/a tem de] ter paciência, explicar bem e ter também um bocadinho de inteligência”(2D)</p> <p>-“[um/a professor/a tem de] Dar-se bem com os alunos.”(2A)</p> <p>-“Não ser como a stora Manela que só quer incriminar os alunos e lixar-nos a vida”(2T).</p> <p>-“ Um professor tem de ter muita paciência para aturar os alunos. E depois ficam sem voz, como a stora de português, por estarem sempre aos berros porque os alunos não se calam.”(2A)</p> <p>-“Têm de ter uma boa expressão.”(2D)</p>	
	<p>-“não estudo em conjunto e quase não estudo sozinho,safo-me com cábulas.”(1B)</p> <p>“Eu estudo mais ou menos. Se há coisa</p>	<p>-“ o ano passado o meu grupo era composto por mim e pelo meu melhor amigo e só entreguei um</p>	<p>-“Eu estudo todos os dias.”(3J)</p> <p>-“Eu estudava com a minha melhor amiga. (...) Acho que era mais [produtivo] para ela porque ela tinha</p>

Organização do Estudo

que eu não estudo é matemática. Não tenho paciência.”(1S)

–“Eu estudo razoavelmente sozinha. Com eles [colegas] era só barga.”(1Jo)

–“Eu estudo sozinha. Já tentei estudar com as minhas amigas mas dá sempre mau resultado.”(1A)

–“[Estudo] raramente”(1J,1D)

–“[estudo] 10 minutos antes dos testes.”(1B)

–“Eu em casa não estudo. Só estudo na explicadora. Vou para a explicadora todos os dias mas estou na brincadeira. Só no dia anterior ao teste é que faço um resumo ou assim.”(1D)

–“Eu estudo. Por exemplo, para ciências não preciso de estudar tanto mas fiz um resumo. Depois nem me dou ao trabalho de lê-lo. Eu faço e arrumo.”(1S)

–“Eu faço resumos e depois arrumo.”(1A)

–“Eu estudo depois do comer, se tiver com fome não me consigo concentrar. E nem com o telemóvel. Se tiver o telemóvel ao lado não estudo mesmo.”(1A)

–“Eu só consigo estudar a ouvir musica.”(1Jo)

–“Eu às vezes estou a jogar e a estudar ao mesmo tempo. Sou muito variada.”(1S)

–“Eu não consigo estudar com silêncio.”(1B)

–“também estudamos aqui na escola antes do teste quando a stora dá tempo.”(1B)

trabalho que foi sacado da net.”(2T)

–“se tiver que ajudar um amigo meu eu ajudo. Faço o trabalho e depois dou-lhe uma coisa pequenina para fazer.”(2D)

–“A História só estudo para ter positiva. Praticamente estudo para os testes e depois esqueço a matéria. Temos memória curta”

–“Eu estudo quando há testes (...) mais ou menos uma semana antes. E faço os trabalhos de casa.(...) Costumo estudar na explicadora ou em casa no quarto.”(2A)

–“E nunca estudo. Esse é o meu lema. Mas nas aulas sou um aluno empenhado, participo sempre em todos os debates.”(2T)

–“Raramente estudo. Quando estudo não gosto da televisão ligada porque faz muito barulho. Mas tenho o computador ligado e o telemóvel com som.”(2T)

–“Eu faço resumos e depois vou estudando.”(2D)

–“da outra vez estivemos, a turma toda, 90 minutos a estudar uma matéria de ciências porque íamos ter teste. Passamos a hora de almoço a estudar.”(2D)

muitas dificuldades e eu ao dar-lhe os meus resumos ela concentrava-se mais naquilo para os testes. Agora ela foi para outra escola e baixou as notas.”(3C)

–“Eu estudo”(3C)

–“Quando há teste estudo mas, por exemplo, a ciências raramente estudo e tiro boa nota. Já a Inglês quando vejo que preciso da nota estudo.”(3M)

–“Eu faço os trabalhos de casa. Depois pego num livro para ler. Não gosto muito de fazer resumos mas estou sempre a ler.”(3M)

–“Eu não gosto de ler por isso prefiro escrever porque ao escrever decoro. Às vezes faço resumos, depois faço resumos dos resumos e às vezes copio páginas e páginas porque sei que ao escrever decoro.”(3C)

–“Para Português só costumo rever a gramática e por alto. Quando faço exercícios e vejo que sei aquilo não aprofundo tanto. Estudo mais o que eu não sei. Para o resto das disciplinas costumo estudar aos fins de semana e quando saio da escola. Há pessoas que acham estúpido eu estudar tanto mas a culpa não é só minha. A minha mãe está sempre a exigir mais e mais de mim.”(3C)

–“Eu acho que ela [a Catarina] faz bem estudar mas não tanto. Tivemos três dias de férias de Carnaval e ela passou as férias todas a estudar.”(3M)

–“Quando há testes marco com alguns colegas da turma e ficamos aqui na sala do aluno a estudar. (...) Para mim é mais fácil porque posso tirar as dúvidas com os meus colegas.”(3M)

–“Eu não consigo estudar aqui porque depois fala um, fala outro e outro e nós ou estamos concentradas a fazer uma coisa ou a fazer outra. É muito barulho.”(3C)

	<p>-“Estudamos no intervalo antes do teste” (1S)</p> <p>-“[Estudamos] na sala do aluno.” (1B)</p> <p>-“Quando está sol vimos para aquela zona aqui à frente estudar. Bate o sol nas paredes.” (1S)</p> <p>-“alguns colegas emprestam-me as cábulas.” (1B, 1D)</p> <p>-“Eu nunca peço ajuda a ninguém para estudar. Nunca dá bom resultado. (...)Esclareço as dúvidas sozinha ou no wikipédia.”(1S)</p> <p>-“ A maior parte dos trabalhos de grupo são feitos fora da escola.” (1A)</p> <p>-“[quando os professores pedem trabalhos de grupo] é diferente porque não estamos a estudar para testes logo estamos mais descontráidas e no final até fica bem.”(1A)</p> <p>-“nos trabalhos de grupo] passamos a maior parte do tempo a conversar mas depois acabamos por fazer.”(1Jo)</p> <p>-“Às vezes nem nos juntamos [para fazer o trabalho de grupo]. Por exemplo, nós tivemos um trabalho para férias e eu não podia estar com ele por isso conversamos pela rede social.”(1S)</p> <p>-“ Se [o trabalho] for com colegas da turma que moram próximo de mim vamos para casa de alguém e fazemos. Se não for com colegas que vivam perto comunicamos através de redes sociais.”(1M)</p>		<p>-“Eu raramente estudo e raramente faço os trabalhos de casa.(...) Eu tenho 6 negativas mas estou com ideias de tirar só uma neste período.”(3R)</p> <p>-“A nossa stora de Inglês diz que nós temos um chip. Nós nascemos com um chip que é mais para umas disciplinas do que para outras. Por exemplo, eu não sou tão boa a Inglês como a Ciências. Para Inglês tenho mesmo de estudar muito.”(3C)</p> <p>-“Eu acho que não devíamos ter TPC's.”(3M)</p> <p>-“Os trabalhos de grupo é fazer por fazer.”(3I)</p> <p>-“Um [trabalho de grupo] que demora 30 minutos a gente demora 5 horas.”(3J)</p> <p>-“Como eu e a minha melhor amiga moramos longe a maioria das vezes combinamos e cada uma faz uma parte. Depois aqui na escola vemos e juntamos tudo.(...) É como se estivéssemos a fazer trabalhos individuais.”(3P)</p>
--	--	--	--

<p>Prespetivas de Futuro</p>	<p>-“[A escola é importante] para termos um emprego no futuro.”(1S) -“ Se conseguirmos arranjar emprego!”(1A) -“Acho que não vais conseguir arranjar trabalho da forma que isto está.”(1B) -“Eu estou indeciso entre um curso profissional e outro de secundário regular.”(1B) -“Eu vou seguir um curso profissional de artes performativas.”(1D) -“Eu vou seguir um curso normal”(1A,1S,1M,1Jo)</p>	<p>-“Eu se calhar vou para a árvore no 10º ano. É uma das melhores escolas.”(2T) -“Eu não ligo muito à escola. Acho que não me vai servir de muito no futuro. Não me vai servir para entrar na faculdade.”(2T) -“Fora das aulas é a melhor maneira de aprender. É partilhar informação uns entre os outros.”(2T) -“Eu ainda não sei no que quero seguir mas estou indecisa entre arquitetura e engenharia genética.”(2D) -“Eu queria seguir medicina dentária.”(2A) -“Eu quero trabalhar. Estou a brincar, quero ser piloto de fórmula 1. Dizem que eu tenho jeito, eu era para ter ficado no Kartódromo para ter formação em karts, depois em rali e depois passar para o F1. Eu tenho lá família.”(2T)</p>	<p>-“Eu gosto da disciplina de ciências e mesmo se eu não estudar tiro boas notas mas não gostaria de ser médica. Não gostaria de ir para medicina. Também dizem que é muito difícil. Por exemplo, humanidades, eu não gosto de geografia, não gosto de história, não gosto muito de línguas por isso é um bocado complicado” (3M) - “Eu ainda não faço a mínima ideia do que quero seguir. Já pensei em Ciências mas também já pensei em Artes e muitas outras coisas mas também tenho ‘um certo medo’ de por exemplo ir para Ciências e depois perceber que não gosto. Na minha opinião somos muito jovens para ter de decidir o nosso futuro.” (3M) -“ A mim dizem-me que sou de ciências.”(3C) -“ Se quer que lhe diga não sei [o que vou seguir].”(3R)</p>
------------------------------	---	---	--